

Volume 7, Issue 2, October 2020

EJournALL

**EuroAmerican Journal
of Applied Linguistics and Languages**

www.e-journall.org

EJournalAL

EuroAmerican Journal of
Applied Linguistics
and Languages

Volume 7, Issue 2, October 2020 pages i-123

Copyright © 2020

This work is licensed under a

Creative Commons Attribution 4.0 International License.

ISSN 2376-905X

<http://doi.org/10.21283/2376905X.12>

Editors in Chief

Laura Di Ferrante | Katie A. Bernstein

Associate Editors

Emily Linares

Editorial Team

Co-Editors in Chief

Laura Di Ferrante	Sapienza Università di Roma, Italia
Katie A. Bernstein	Arizona State University, USA

Associate Editors

Emily Linares	University of California Berkeley, USA
---------------	--

Board

Laura Alba-Juez	UNED, España
Janice Aski	The Ohio State University, USA
Salvatore Attardo	Texas A&M University-Commerce, USA
Sonia Lucia Bailini	Università Cattolica di Milano, Italia
Paolo Balboni	Università Ca' Foscari, Italia
Nancy Bell	Washington State University, USA
Flavia Belpoliti	Texas A&M University-Commerce, USA
Hugo Bowles	University of Rome Tor Vergata, Italia
Diana Boxer	University of Florida, USA
Rubén Chacón-Beltrán	UNED, España
Viviana Cortés	Georgia State University, USA
Lidia Costamagna	Università per Stranieri di Perugia, Italia
Emma Dafouz	Universidad Complutense de Madrid, España
Eric Friginal	Georgia State University, USA
Giuliana Garzone	IULM, International University of Languages and Media, Italia
Cinzia Giglioni	Sapienza, Università di Roma
Elisa Gironzetti	University of Maryland, USA
Carlo Guastalla	Alma Edizioni, Italia
Okim Kang	Northern Arizona University, USA
Javier Muñoz-Basols	University of Oxford, UK
Amanda Murphy	Università Cattolica di Milano, Italia
Elena Nuzzo	Università degli studi di Roma Tre, Italia
Diego Pascual y Cabo	University of Florida, USA
Susana Pastor Cesteros	Universidad de Alicante, España
Lucy Pickering	Texas A&M University-Commerce, USA
Elisabetta Santoro	Universidade de São Paulo, Brazil
Israel Sanz-Sánchez	West Chester University, USA
Laurel Stvan	University of Texas at Arlington, USA
Paolo Torresan	Alma Edizioni, Italia
Eduardo Urios-Aparisi	University of Connecticut, USA
Ada Valentini	Università degli studi di Bergamo, Italia
Massimo Vedovelli	Università per Stranieri di Siena, Italia
Veronica Vegna	The University of Chicago, USA
Miriam Voghera	Università degli Studi di Salerno, Italia
Manuela Wagner	University of Connecticut, USA

**Coordinators
of the Editorial Staff**

Angélica Amezcua	Arizona State University, USA
Cinzia Giglioni	Sapienza Università di Roma, Italia
Consuelo Valentina Riso	James Madison University, USA
Elyse Ritchey	National University of Ireland, Maynooth, Ireland

**Translators
& Proofreaders**

Jessica Adams	University of California, Berkeley, USA
Eric Patrick Ambroso	Arizona State University, USA
Angélica Amezcua	Arizona State University, USA
Kathryn Baecht	Independent translator and teacher, USA
Ombretta Bassani	Università degli Studi di Pavia, Italia
Silvia Bernabei	Hockerill Anglo European College, UK
Alessandra Callà	Independent translator and teacher, Italia
Emilio Ceruti	LS Middlebury College, USA
Geoffrey Clegg	Midwestern State University, USA
Vinicio Corrias	Universidade de São Paulo, Brazil
Cristina Gadaleta	Independent teacher and researcher, UK
Cinzia Giglioni	Sapienza Università di Roma
Bill Lancaster	Tyler Junior College, East Texas Baptist University, USA
Maryam Moeini Meybodi	University of California, Berkeley, USA
Viviana Mirabile	Independent proofreader and teacher, Italia
Luca Morazzano	Independent proofreader and translator, Slovakia
Giuseppe Maugeri	Università Ca' Foscari di Venezia, Italia
Sendy Monarrez Rhone	Texas A&M University-Commerce, USA
Marta Pilar Montañez Mesas	Universitat de València, España
Angela Mura	Universidad de Alicante, España
Elyse Ritchey	National University of Ireland, Maynooth, Ireland
Abigail Struhl	University of California, Berkeley, USA
John A. Tkac	James Madison University, USA
Rachel Weiher	University of California, Berkeley, USA

Communication Staff

Emily Jones	Arizona State University, USA
-------------	-------------------------------

Table of Contents

Editorial		1-8
	Six years of <i>E-Journal</i> : Reflections on open access, international, multilingual applied linguistics publishing Laura Di Ferrante and Katie A. Bernstein	
Articles		
	Assessing Functional Adequacy across tasks: A comparison of learners' and native speakers' written texts Elena Nuzzo and Giuseppe Bove	9-27
	L'analisi della conversazione per valutare l'autenticità dei materiali audio per l'insegnamento dell'italiano L2: una proposta metodologica Franco Pauletto	28-50
	Pedagogical implications of teaching codes of ethics at tertiary level: An Italian case study Cinzia Giglioni and Ellen Patat	51-69
	Indagine sull'ascolto ripetuto Paolo Torresan and Viviana Fasula	70-111
Book Reviews		
	RESEÑA: Macedo, Donaldo (Ed.). (2019). Decolonizing foreign language education: The misteaching of English and other colonial languages. Routledge. Lillie Vivian Padilla	112-115
	REVIEW: Balboni, Paolo E. (2018). A theoretical framework for language education and teaching. Cambridge Scholars Publishing. Sergio Pizziconi	116-119
	REVIEW: Belpoliti, Flavia & Bermejo, Encarna. (2020). Spanish heritage learners' emerging literacy: Empirical research and classroom practice. Routledge. Sendy Monarrez Rhone	120-123

All the articles in this issue underwent double blind peer review processes.
We thank the anonymous reviewers who contributed to the quality of this issue.

Six years of *E-JournALL*: Reflections on open access, international, multilingual applied linguistics publishing¹

LAURA DI FERRANTE

Sapienza Università di Roma

KATIE A. BERNSTEIN

Arizona State University

1. Introduction

The phonograph, the photograph, the telescope, the microscope, the thermometer, the air gun, the liquefaction of oxygen, the discovery of planet Neptune, and centrifugal pumps are among 148 inventions and discoveries described in a 1922 scholarly article as “made independently by two or more persons” (Ogburn & Thomas, 1922, p. 93). At a time when the Internet was still a long way off, people who were geographically distant were unknowingly seeking answers to similar questions. Nearly a century later, even with the advent of the Internet and online academic publishing, *E-JournALL* was founded in response to a similar scenario. As scholars coming from Spain and Italy who were working in the United States, the founding editors saw repeatedly that while scholars in the United States were frequently exploring the same issues as their European counterparts, the solutions, ideas, and theories developed in one country often did not seem to be known in the others. They realized that online access, even free online access, may not be enough, and that there was a need for a journal that was explicitly multilingual and international.

E-JournALL, *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages* published its first issue in November 2014. The journal was meant to be a bridge: between scholars working in Europe and the Americas; between scholars writing in English, Italian, and Spanish; and between scholars publishing in the journal and researchers and language teachers across the world with or without university-paid access to expensive journal subscriptions. The journal was founded, therefore, on three pillars: internationalism, multilingualism, and open access.

In this reflection, written at the end of our sixth year as a journal—and with the release of our 12th issue and 97th article—we look back on the last six years, taking stock of how well we have lived up to our founding principles, and we look ahead to the journal’s next six years.

2. 2020: A year of change

This year has been a year of transformation, both inside and outside the journal. In spring 2020, one of our founding editors, Elisa Gironzetti, stepped down as Co-Editor-in-Chief. Former Associate Editor, Katie Bernstein, who has been with the journal since its founding, became the new Co-Editor-in-Chief, along with founding editor and current Co-Editor-in-Chief, Laura Di Ferrante. Additionally, Emily Linares, former coordinator of the English proofreading team, became our new Associate Editor. Our proofreading teams also each have a new coordinator: Angélica Amezcua (Arizona State University) for Spanish, Cinzia Giglioni (Sapienza Università di Roma) for Italian, and Elyse Ritchey (National University of Ireland, Maynooth) for English. Valentina Riso (James Madison University), who has been with us since 2015, stays on as coordinator of the translation team.

This year’s small, internal revolutions within the journal occurred in tandem with a huge, external one: the Covid-19 pandemic, which has presented myriad novel problems, but also novel possibilities in how we work, how we communicate, and how we share information. This spring, international organizations called for open access to scientific information, citing the free exchange of scientific knowledge as critical in the face of the worldwide pandemic:

¹ The two authors jointly constructed the ideas and writing in this the article together in a Google doc, sometimes simultaneously, through conversation and collaboration over time, and it is not possible to attribute any of the words or ideas herein to a single author.

Scientific communication, research and data offer key building blocks to create new scientific knowledge. It is important to acknowledge that the creation of new scientific knowledge to deal with the emergency risk management depends on creating *an open and level playing field* and providing *unconditional access and sharing* of scientific contents, technologies and processes *to the entire scientific community from developed and developing countries alike*. (Unesco, 2020; italics ours)

Indeed, it was truly remarkable to witness the shift around the world, as the field of medicine sought to share research outcomes related to Covid-19 in ways that were as timely, as broad, and as accessible as possible (Grove, 2020). Researchers disseminated their work, pre-peer review, on institutional and personal websites, and journals completed external review for Covid-related work in mere days (Palayew et al., 2020). Perhaps most significantly, journals that typically publish behind paywalls, including the *New English Journal of Medicine*, continue to make all research on Covid-19 openly accessible to anyone (NEJM, n.d.).

While these changes have come in response to Covid-19, in our opinion, they can and should be applied all disciplines, out of recognition that, once produced, knowledge should not be conceived of as “proprietary,” but as a fundamental, easily and freely accessible resource for all.

3. *E-JournALL* as open access

The sudden, global, open sharing of information around Covid-19 coincides with a longer, slower, simmering conversation about open access that began in 1990s when physicist, Paul Gisparg, developed the first open-access archive, arXiv (originally XXXArchiveLANL; see Delle Donne, 2010; Gisparg, 2011; Moore, 2017). The open access movement has since gained momentum across disciplines. In 2019, in one of the strongest institutional pushes for open access publishing to date, the University of California (UC) system—the world’s largest public university system—cut ties with Elsevier, the world’s largest academic publisher, when Elsevier failed to find an avenue to make all UC-produced research published in its journals open access without charging researchers an additional fee (UC Office of the President, 2019). This idea, of research that is both free to consume and free to publish, is central to *E-JournALL*’s mission.

From its inception, *E-JournALL* was conceived of as an open access journal. Its goal was to make quality applied linguistics research available around the world, regardless of a region’s political and economic power. In our sixth year of full, unconditional open access publishing—that is, open access publishing that is free for readers and free for authors—we at *E-JournALL* can say we have met our first goal handily. We’ve fielded 227 submissions, facilitated hundreds of peer reviews, published 12 issues and 97 articles/reviews, and achieved *Classe A* status in Italy,² all without charging authors or readers a cent. Every issue of *E-JournALL* is freely available immediately on publication and remains freely available for anyone, anywhere to read and download.

Importantly, open access means that language teachers across the world without institutional access to paid journals can read *E-JournALL*’s content, filling one of many research-to-practice gaps (see for example Buysse, Sparkman, & Wesley, 2003; Carnine, 1997; McIntyre, 2005). With this practitioner audience in mind, we are proactive in encouraging submissions of applied, classroom-based research. We also ensure that all articles include implications for teaching and learning and that they comprise applied content, including teachers’ and learners’ voices, educational practice examples, and appendices with useful material for research reduplication. Bringing together writing-for-academic purposes and writing-for-teaching/learning purposes has not always been simple, but we believe that it is important that academic research paves a way towards improved teaching practice. As Buysse et al. (2003) wrote, “[T]he idea that practitioners and researchers should work together to co-construct knowledge as part of a common enterprise, rather than through separate endeavors, could have far-reaching consequences for connecting what we know with what we do in education” (p. 275). Looking forward, we will continue to encourage the free exchange of approaches and expertise between researchers and practitioners.

Yet, maintaining an open access, independently-operated journal is hardly free. It depends on the unpaid, voluntary work of a small army of editors, proofreaders, translators, and peer reviewers, who together ensure the high quality of the articles we publish and without whom this journal would not be possible. While the authors, deservedly, receive credit for their research, the final products have been

² A status indicating a research journal of the highest caliber. For more, see footnote 3.

touched by many hands. Editors and peer reviewers offer their expertise to help authors in the production of original and scientifically-grounded knowledge. Proofreaders allow for this knowledge to be presented so that it can be enjoyed by as many people as possible, through ensuring clear language, writing style, and rhetorical structure, along with accurate references, accessible figures, and adherence to conventions of an academic genre. Finally, the translation team makes each author's abstract and biographical note accessible across all three of the journal's working languages. In short, the articles that are accessible to the world are quite different from those that were first submitted. The many people who work on *E-Journal* with care, professionalism, and sometimes the urgency of strictly approaching deadlines all work toward one end: Participating in the process of collective construction of knowledge and its dissemination. The research published by *E-Journal* is only openly accessible thanks to these monumental collective efforts.

4. *E-Journal* as multilingual

To achieve our second goal—of a multilingual publication—we publish articles in English, Italian, and Spanish. These languages are the three working languages of the countries whose research communities the editors initially sought to bridge, as well as the three working languages of the founding editors themselves. Importantly, including all three languages in one journal opens connections across research communities who might not otherwise interact.

In addition to publishing articles in all three languages, we also provide translations of each article abstract and author biographical note in all three languages. We issue calls for papers in all three languages, we have a website and submission information in all three languages, and we offer communication with authors and reviewers in all three languages. Finally, we also intentionally curate individual issues to contain articles or reviews in all three languages whenever possible.

This curating includes encouraging authors to write book reviews in a language different from that of the book under review. The day after the publication of one such review (a review published in Spanish about a book written in English), we received an email from one of the editors of the book:

Congratulations on the publication of your *E-Journal*, which I have just received notification of. To my surprise, the edition includes a review of a recent book which I have co-edited . . . It's very pleasing to see this contribution - especially since it's written in Spanish and will therefore offer the possibility of reaching a wider audience.

In order for all of these intentionally multilingual practices to function, it is necessary not only to have proofreading teams in each language, but to have an extensive translation team, as well as editors who can, at minimum, read at an academic level in all three languages.

These initiatives are an attempt, not only to bridge research communities, but to reduce the imbalance between English, which is largely acknowledged as the dominant language of science (see for example, Altbach, 2004; Bocanegra-Valle, 2014; Tardy, 2004) and Italian and Spanish. (For an extended discussion of these efforts, see Di Ferrante, Bernstein, & Gironzetti, 2019).

So, how have we done? Since our first issue, published in November 2014, we received 227 submissions, 97 of which have been published (63 articles and 34 book or technology reviews). Of these, 39 articles and 15 book reviews were written in English, 14 articles and 9 book reviews in Italian, and 8 articles and 11 book reviews in Spanish. One article, part of a special issue on translanguaging, was (fittingly) written translingually (English/Spanish). These numbers tell us that, on average, we publish roughly three full-length articles per issue in English, two in Italian, and slightly less than one in Spanish. In other words, despite our efforts, English continues to dominate compared to the other two languages. And as we note in our 2019 article on *E-Journal*'s multilingual publishing practices (Di Ferrante et al.), many of our authors who publish in English, work in Italian or Spanish-speaking contexts and *could* have published in one of our other two working languages. As this observation suggests, for many scholars, the push to publish in English remains strong.

However, considering the number of people worldwide who speak each of *E-Journal*'s languages, as well as the size of each language's research community, Italian is actually quite well-represented in the journal. This may be due to the presence of editorial board members who are affiliated with Italian universities and who function as a driving force in attracting authors from their networks to *E-Journal*. In addition, in 2018, the journal was awarded *Classe A* status by the Italian National Agency for the Evaluation of

the University and Research (ANVUR).³ Since then, we have observed a steady increase in Italian readership, as well as in submissions by scholars affiliated with Italian universities.⁴ Yet, tellingly, amidst pressure to publish in English, there has not been a substantial change in the number of publications written in Italian.

Publications in Spanish are the least represented in the journal and this may be partly due to the fact that much of the applied linguistics scholarship *on* Spanish (but not *in* Spanish) is carried out in the United States, where many experts in Spanish applied linguistics publish in English. Our Issue 2.2, a special issue on Spanish as a Heritage Language, clearly exemplifies this tendency. Although the topic was Spanish learning and authors were invited to write the articles in any of the three working languages of the journal, 8 out of 9 elected to write their articles and book reviews in English. Table 1 illustrates these trends.

Table 1
Languages of the articles and book reviews published in E-JournALL

Published Issues	Articles				Reviews			Total
	English	Italian	Spanish	Trans-lingual	English	Italian	Spanish	
1.1 (2014)	3	3	1	0	0	0	1	8
2.1 (2015)	3	1	0	0	3	2	1	10
2.2* (2015)	5	0	1	0	3	0	0	9
3.1 (2016)	1	2	1	0	1	1	1	7
3.2* (2016)	4	0	0	0	3	0	0	7
4.1 (2017)	1	1	1	0	0	1	2	6
4.2* (2017)	2	3	1	0	0	2	0	8
5.1 (2018)	2	0	2	0	1	0	1	6
5.2* (2018)	6	0	0	1	0	2	2	11
6.1 (2019)	3	1	0	0	2	0	1	7
7.1* (2020)	6	1	1	0	0	1	1	10
7.2 (2020)	3	2	0	0	2	0	1	8
Total	39	14	8	1	15	9	11	97

* = Special Issue

In our next six years, therefore, a major goal is to encourage the submission of Spanish-language articles. Additionally, to date, most of our authors who publish in Spanish have been based in Spain, as have the majority of our Spanish-language editorial board members and members of the Spanish proofreading

³ In order to access the next step of their careers, university professors in Italy need to earn the National Scientific Habilitation (ASN - Abilitazione Scientifica Nazionale); for example, Ricercatori and Ricercatrici (Assistant Professors) need to earn the habilitation to Professore Associato as part of the process of becoming Associate Professors. A five-member committee of Full Professors evaluates the curriculum and quality of publications of each candidate for habilitation (see MIUR, n.d.). However, in order to be evaluated, each candidate, depending on the discipline sector of his/her teaching and research (settore scientifico disciplinare, SSD) must produce a minimum fixed number of publications, which are divided into three categories: number of monographs, number of articles/book chapters etc., and number of articles published in Class A journals. Publications in Class A journals are then a mandatory requirement for scholars who seek career advancement. Regulations and criteria for the classification of academic journals can be found at this link: <https://www.anvur.it/attivita/classificazione-delle-riviste/classificazione-delle-riviste-ai-fini-dellabilitazione-scientifica-nazionale/regolamento-per-la-classificazione-delle-riviste-nelle-aree-non-bibliometriche/>

⁴ Before the ANVUR award (up to issue 5.2) the average number of authors affiliated with Italian universities was 2.5 per issue. After the Anvur award, the number increased to 3.6.

team. To this end, we are working to expand both our editorial board and our proofreading team to include Spanish-language scholars whose networks are centered in the Americas and who speak and write non-peninsular varieties of Spanish. Finally, we are carefully considering ways to encourage more translingual work, that is, scholarship that translanguages across (and beyond!) our working languages. These considerations are closely related to the third pillar on which we founded *E-Journal*, internationalism.

5. *E-Journal* as international

We have sought to uphold internationalism not only in the authors and in the content of the journal, but also in our editorial board, our internal teams, our readers, and our explicit attention to publication norms and criteria in both Europe and the US. In our view, internationalism has been a tool to bring together multiple voices from as many countries as possible. In order to achieve this goal, we adopted several strategies. One approach consisted of establishing an international board with scholars and practitioners affiliated with a wide range of institutions. Six years in, our board is made up of 35 scholars: 18 from Europe (13 from Italia, 4 from España, 1 from England), 15 from the United States, and two from América do Sul (Brasil). Other strategies we used to foster internationalization comprise the dissemination of our calls for papers in as many venues as possible and the selection of at least one reviewer per article from a different country than the authors of the article. This latter choice has proven particularly fruitful, as experts who work in different cultural and scholarly contexts often present authors with alternative perspectives, additional bibliographic material, and novel insights. Additionally, as shown in Table 2, our actions to foster internationalization have resulted in authors from a range of locations. The 128 authors who have published in *E-Journal* since its founding live and work in 18 countries, spread across multiple continents.

Table 2
Authors' affiliations in E-Journal by issue

Country	Issue												Total	% Total
	1.1	2.1	2.2*	3.1	3.2*	4.1	4.2*	5.1	5.2*	6.1°	7.1*	7.2		
United States	8	2	13	2	4	1		3	8	2		3	46	35,94%
Italy	3	6		3,5	1	2	5		2	3	2	6	33,5	26,17%
Spain	2	2		1		2		3		3	5		18	14,06%
England				1					2	1	3		7	5,47%
Brazil				0,5			1					2	3,5	2,73%
Netherlands							1		2				3	2,34%
Australia					1		1	0,5					2,5	1,95%
Germany							2						2	1,56%
Iran		2											2	1,56%
Israel											2		2	1,56%
Japan	1								1				2	1,56%
Switzerland				1					1				2	1,56%
Latvia	1												1	0,78%
Mexico					1								1	0,78%
Finland									1				1	0,78%
Sweden												1	1	0,78%
Vietnam								0,5					0,5	0,39%
All	15	12	13	9	7	5	10	7	17	9	12	12	128	100%

Note. ,5 represents authors with joint affiliation in two institutions in two different countries.

* = Special Issue

° = In 2019, to facilitate a shift in publication schedule from summer/winter to spring/fall, we published one issue.

Because the three working languages of the journal are English, Italian, and Spanish, most of the authors are from countries where these languages are common—the United States, Italy, and Spain, in addition to England, Mexico, and Australia. But we, proudly, have also published work by authors from Vietnam, Israel, Iran, Germany, Finland, Switzerland, Sweden, The Netherlands, Latvia, Brazil, and Japan.

We see similar trends among our readers. Based on our website traffic (see Table 3), while around 45% of the users of our website (www.e-journal.org) are from the United States, England, Italy, and Spain, the journal has attracted readers from 130 different countries in very diverse geographical areas: Quite surprisingly, after the United States, most of *E-Journal*'s readers are in Russia. Moreover, among the top 10 countries with greatest *E-Journal* readership, we find five countries whose official languages do not coincide with those of our journal: two Asian countries, China and Japan, two European countries, France and Germany, and one South American, Brazil. This may suggest that our efforts to disseminate research beyond our network and beyond our linguistic limits are somehow succeeding. On the downside, we seem to have reached few readers in other countries where Italian, Spanish, or English are the officially spoken languages; for example Mexico ranks 11th, Canada, 15th, and Australia, 19th.

Table 3
Fifteen most frequent location of access for e-journal.org users since November 2014, To (Source: Google Analytics, 20 October 2020)

Country	Number of Users	Percentage of Total
United States	2719	22,06%
Russia	1812	14,70%
Italy	1296	10,52%
Not set*	1079	8,76%
Spain	753	6,11%
United Kingdom	528	4,28%
Brazil	461	3,74%
France	459	3,72%
China	279	2,26%
Germany	232	1,88%
Japan	165	1,34%
Mexico	133	1,08%
Kyrgyzstan	132	1,07%
Netherlands	129	1,05%
India	128	1,04%
Canada	115	0,93%

Note: * = not set indicates those visitors to the websites whose geographical location was not recorded

With regard then to our original goal of bridging research in Europe and the Americas, we feel that our mission has been, and continues to be, accomplished. In our next six years, we have set a new goal of increasing submissions by authors from Spanish-speaking countries beyond Spain and the United States, as well as continuing to expand our reach to more authors, readers, reviewers, and guest editors beyond North America and Europe.

6. Conclusion

We believe that *E-Journal* supports an important idea for science dissemination today: science for all, or the conviction that knowledge should be available to everybody around the world and should be unconditionally free. Nurturing this idea, however, comes at a cost, in terms of time and energy spent—time and energy spent unpaid—by all of the many members of the *E-Journal* team, from editors to proofreaders to reviewers, with career payoffs that are debatable in the face of the amount of effort we all put into this multilingual, international collaboration. Yet, we persist, because we believe in this work.

We conclude this state-of-the-journal editorial, therefore, with our gratitude to all the people who make this journal possible. Thank you to our proofreaders, our translators, our team coordinators, our editorial board, and our reviewers for your contributions to this labor of love. Here's to the next six years. ¡Adelante! Avanti! Onward!

References

- Altbach, Philip G. (2004). Globalisation and the university: Myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education & Management*, 10(1), 3–25. <https://doi.org/10.1023/B:TEAM.0000012239.55136.4b>
- Amano, Tatsuya, González-Varo, Juan P., & Sutherland, William J. (2016). Languages are still a major barrier to global science. *PLoS biology*, 14(12), e2000933. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.2000933>
- Bocanegra-Valle, Ana (2014). 'English is my default academic language': Voices from LSP scholars publishing in a multilingual journal. *Journal of English for Academic Purposes*, 13, 65–77. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2013.10.010>
- Buyse, Virginia, Sparkman, Karen L., & Wesley, Patricia W. (2003). Communities of practice: Connecting what we know with what we do. *Exceptional Children*, 69(3), 263–277. <https://doi.org/10.1177/001440290306900301>
- Carnine, Douglas (1997). Bridging the research-to-practice gap. *Exceptional Children*, 63(4), 513–521. <https://doi.org/10.1177/001440299706300406>
- Delle Donne, Roberto (2010) Open access e pratiche della comunicazione scientifica. In Mauro Guerrini (Ed.), *Gli archivi istituzionali. Open access, valutazione della ricerca e diritto d'autore* (pp. 125–150). Editrice Bibliografica.
- Di Ferrante, Laura, Bernstein, Katie A., & Gironzetti, Elisa (2019). Towards decentering English: Practices and challenges of a multilingual academic journal. *Critical Multilingualism Studies*, 7(1), 105–123. <https://cms.arizona.edu/index.php/multilingual/article/view/177>
- Ginsparg, Paul (2011) It was twenty years ago today . . . arXiv preprint arXiv:1108.2700.
- Grove, Jack (15 May 2020). Open-access publishing and the coronavirus. *Inside Higher Ed*. <https://www.insidehighered.com/news/2020/05/15/coronavirus-may-be-encouraging-publishers-pursue-open-access>
- Hennemann, Stefan, Rybski, Diego, & Liefner, Inge (2012). The myth of global science collaboration—Collaboration patterns in epistemic communities. *Journal of Informetrics*, 6(2), 217–225. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2011.12.002>
- McIntyre, Donald (2005). Bridging the gap between research and practice. *Cambridge Journal of Education*, 35(3), 357–382. <https://doi.org/10.1080/03057640500319065>
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, Ministero dell'Università e della Ricerca (n.d.). Abilitazione Scientifica Nazionale. Retrieved October 20, 2020, from <https://www.miur.gov.it/abilitazione-scientifica-nazionale>
- Moore, Samuel (2017). A genealogy of open access: negotiations between openness and access to research. *Revue électronique de la Société française des sciences de l'information et de la communication*, 11(2). <https://doi.org/10.4000/rfsic.3220>
- NEJM (n.d.). *Coronavirus (Covid-19)—NEJM*. New England Journal of Medicine. Retrieved October 24, 2020, from <https://www.nejm.org/coronavirus>

- Ogburn, William, & Thomas, Dorothy (1922). Are inventions inevitable? A note on social evolution. *Political Science Quarterly*, 37(1), 83–98. <https://www.jstor.org/stable/2142320>
- Palayew, Adam, Norgaard, Ole, Safreed-Harmon, Kelly, Andersen, Tue H., Rasmussen, Lauge N., & Lazarus, Jeffrey V. (2020). Pandemic publishing poses a new COVID-19 challenge. *Nature Human Behaviour*, 4(7), 666–669. <https://doi.org/10.1038/s41562-020-0911-0>
- Tardy, Christine (2004). The role of English in scientific communication: lingua franca or Tyrannosaurus rex?. *Journal of English for academic purposes*, 3(3), 247–269. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2003.10.001>
- UC Office of the President (2019, 28 February). *UC terminates subscriptions with world's largest scientific publisher in push for open access to publicly funded research* [Press release]. <https://www.universityofcalifornia.edu/press-room/uc-terminates-subscriptions-worlds-largest-scientific-publisher-push-open-access-publicly>
- Unesco (2020, June 29). *Open access to facilitate research and information on COVID-19*. <https://en.unesco.org/covid19/communicationinformationresponse/opensolutions>

Assessing functional adequacy across tasks: A comparison of learners' and native speakers' written texts¹

ELENA NUZZO
GIUSEPPE BOVE
Università Roma Tre

Received 17 February 2019; accepted after revisions 10 June 2020

ABSTRACT

EN This study aims to explore further the applicability of the six-point rating scale elaborated by Kuiken and Vedder (2017) to assess functional adequacy. According to the authors, functional adequacy (FA) is a multidimensional construct combining successful task completion and the effective transmission of a message from a speaker or writer to a hearer or reader. Kuiken and Vedder's scale has been mainly applied to written L2 output in previous research, whereas in this study it is tested on both L1 and L2 written texts, elicited by means of different tasks. The texts, produced by 20 non-native and 20 native speakers of Italian, were rated by seven non-expert raters, trained to use the scale. The results showed low levels of absolute inter-rater agreement and consistency, especially for L1 texts. On the other hand, our findings are more encouraging with regard to the reliability of the scale and its applicability across tasks. The results also revealed a strong correlation between FA scores and those obtained in a C-test used as an independent measure of general L2 proficiency.

Key words: FUNCTIONAL ADEQUACY, L1 ITALIAN, L2 ITALIAN, ASSESSMENT, WRITING TASK

ES El presente estudio tiene como objetivo profundizar en la aplicabilidad de la escala de calificación de seis puntos elaborada por Kuiken y Vedder (2017) para evaluar la adecuación funcional. Según los autores, la adecuación funcional (AF) es un constructo multidimensional que combina la finalización satisfactoria de una tarea y la transmisión efectiva de un mensaje de un hablante o escritor a un oyente o lector. En investigaciones anteriores, la escala de Kuiken y Vedder se ha aplicado principalmente a la producción escrita de L2, mientras que en este estudio se prueba en textos escritos tanto de L1 como de L2, obtenidos mediante diferentes tareas. Los textos, producidos por 20 hablantes no nativos y 20 hablantes nativos de italiano, fueron calificados por siete evaluadores no expertos que habían sido capacitados para emplear la escala. Los resultados muestran bajos niveles de concordancia y consistencia absolutas entre los evaluadores, especialmente en los textos de L1. Por otro lado, los hallazgos son más alentadores con respecto a la fiabilidad de la escala y su aplicabilidad en las tareas. Además, los resultados revelan una fuerte correlación entre las puntuaciones de AF y las obtenidas en una prueba C utilizada como medida independiente de la competencia general de L2.

Palabras clave: ADECUACIÓN FUNCIONAL, ITALIANO L1, ITALIANO L2, EVALUACIÓN, TAREAS DE ESCRITURA

IT Questo studio ha l'obiettivo di approfondire l'applicabilità della scala di valutazione a sei punti elaborata da Kuiken e Vedder (2017) per valutare l'adeguatezza funzionale. Secondo gli autori, l'adeguatezza funzionale (FA) è un costrutto multidimensionale che combina lo svolgimento positivo del compito e la trasmissione efficace di un messaggio da un parlante o scrittore a un ascoltatore o lettore. La scala di Kuiken e Vedder, che finora era stata applicata principalmente alla produzione scritta in L2, in questo studio è stata testata su elaborati scritti sia in L1 sia in L2 ottenuti a partire da consegne diverse. I testi, prodotti da 20 parlanti non nativi e 20 madrelingua italiani, sono stati valutati da sette valutatori non esperti, addestrati all'uso della scala. I risultati mostrano bassi livelli di accordo e coerenza assoluti tra i valutatori, soprattutto per i testi in L1. I risultati sono, invece, più incoraggianti per quanto riguarda l'affidabilità della scala e la sua applicabilità a varie attività. Inoltre, i risultati rivelano una forte correlazione tra i punteggi FA e quelli ottenuti da un C-test utilizzato come misura indipendente della competenza generale in L2.

Parole chiave: ADEGUATEZZA FUNZIONALE, ITALIANO L1, ITALIANO L2, VALUTAZIONE, COMPITI DI SCRITTURA

✉ **Elena Nuzzo**, Università Roma Tre
elena.nuzzo@uniroma3.it

¹ The authors worked together throughout the paper. E. Nuzzo wrote sections 1, 2.1, 2.2, 2.3, 4, and 5; G. Bove wrote sections 2.4 and 3.

The assessment of language proficiency is not fully possible without considering the functional dimension of language use, especially from the can-do perspective which informs the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2001). In order to assess the degree to which a linguistic performance is more or less successful in achieving the goals of a task, one needs to take into account its adequacy, and not only its quality in terms of complexity, accuracy and fluency (CAF measures, see Housen, Kuiken, & Vedder, 2012 for an overview). In fact, a speaker's production which scores high on CAF can be inadequate because, among other factors, the chosen topics are partially or totally irrelevant, the register inappropriate, or the sequence of ideas ineffective. In contrast, a linguistic performance may be effective and adequate even if it is neither complex nor accurate nor fluent (Pallotti, 2009, p. 596).

Kuiken and Vedder observed that few SLA studies report on the functional aspects of L2 proficiency, and that "contrary to CAF research where general measures for assessing complexity, accuracy and fluency have often been employed . . . general measures to rate the functional adequacy of L2 performance are lacking" (2017, p. 322). They therefore proposed a rating scale for what they called *functional adequacy* (FA), a construct characterized by a strong relationship between task fulfillment and the appropriateness of linguistic output. The new scale was successfully tested out with written and oral L2 argumentative texts. However, its applicability to L1 performances and to a variety of tasks is still underexplored (Kuiken & Vedder, 2018).

The present study aims to fill this gap. For the first time, the applicability of the scale is explored on both L1 and L2 output and on different types of written texts, with the same team of raters. The decision to investigate further the applicability of this scale with native and non-native speakers stems from the previous experience of one of the authors as pre-service and in-service teacher trainer, as well as teacher in courses of Italian for academic purposes. It seems that the development of rating instruments that can measure and describe functional aspects of language proficiency in both L1 and L2 would be helpful for the growing number of teachers who—in schools and universities—work simultaneously with non-native and native speakers and are traditionally more inclined to give emphasis to morphosyntactic accuracy rather than to functional aspects of language use.

The paper is organized as follows: Firstly, we introduce the construct of functional adequacy and the scale, and then review the studies in which it has been applied. Next, we present the aims of this study and the methodology applied. The two following sections are devoted to the presentation and discussion of results. In the last section, some pedagogical implications are discussed together with concluding remarks.

1. Functional adequacy: Construct and rating scale

In recent years, several SLA studies have devoted attention to the functional dimension of L2 production. Although they all have in common a focus on the functional aspects of language proficiency, definitions and labels vary. For example, Kuiken, Vedder, and Gilabert (2010) and Kuiken and Vedder (2014) used the term *communicative adequacy* (see also Pallotti, 2009; Révész, Ekiert, & Torgersen, 2016), meaning a task-related, dynamic and interpersonal construct which focuses on both the specific task being carried out by the speaker, and the way the message is received by the interlocutor. DeJong et al. (2012a, 2012b) referred to the successful conveyance of messages through speaking with the expression *functional adequacy*. Bridgeman et al. (2012) and Sato (2012) adopted the label *communicative effectiveness*, meaning success of information transfer. The notion of *communicative competence* in McNamara and Roever (2007) focuses on the sociopragmatic appropriateness of the linguistic means within the specific context of use.

According to Kuiken and Vedder, the lack of unanimity as to how the functional dimension of linguistic output is to be defined or assessed could explain why this dimension is still often overlooked in SLA research, as well as why general measures to rate this aspect of L2 performance are lacking (2017, p. 322). In an attempt to address this gap, Kuiken and Vedder (2017) outlined a systematic proposal for defining and measuring the functional aspects of language proficiency. They chose the label *functional adequacy* (FA) and defined the construct as "successful task completion of A in conveying a message to B and in relation to the conversational maxims of Grice" (1975, p. 326), thus focusing on the specific task carried out by the speaker or writer and on the reception of the message by the addressee. According to this interpretation, FA is therefore intended as a task-related and interpersonal construct, characterized by a strong relationship between successful task fulfillment and the appropriateness and effectiveness of linguistic output.

A six-point Likert rating scale (Appendix A) was developed by Kuiken and Vedder (2017) as a tool to measure FA. The scale, which is an adaptation of the one they used in previous studies (Kuiken et al., 2010;

Kuiken & Vedder, 2014), comprises four subscales, corresponding to the four dimensions of FA identified by the authors, namely content, task requirements, comprehensibility, coherence and cohesion.

The content dimension focuses both on the adequacy of the number and type of ideas provided in the text, and on their consistency and relevance to the general topic, regardless of the specific requirements of the task to be completed. It refers to Grice's (1975) maxims of quantity and relation. The dimension of task-requirements, related to Grice's (1975) maxim of quality, takes into account the specific instructions of the task to be carried out, particularly in terms of register, genre, and speech acts. Comprehensibility deals with the effort which is needed for reader or listener B to understand the ideas expressed by the writer or speaker A (maxim of manner; Grice, 1975). The coherence and cohesion dimension takes into account the use of textual cohesion mechanisms, such as for example anaphoric devices, deictics, connectives, and the occurrence of coherence breaks (maxim of manner; Grice, 1975).

According to the authors, the rating scale they propose should meet the following criteria: (i) "deconstruction of relevant components of functional adequacy"; (ii) "independence of FA descriptors from linguistic descriptors in terms of CAF"; (iii) "'objective' and 'countable' scale descriptors"; (iv) "applicability both for expert and non-expert raters"; and (v) applicability to both L2 and L1 (Kuiken & Vedder, 2017, p. 326). It is this last criterion that we specifically address in the present paper.

1.1. The application of the rating scale

The scale was first successfully tested with L2 (Dutch and Italian) written argumentative texts assessed by non-expert raters (Kuiken & Vedder, 2017; see also Vedder, 2016). Given that in a previous study (Kuiken & Vedder, 2014) experienced raters appeared to be "biased" and stricter or more lenient compared to "naive" native speakers, the authors opted for non-expert raters. Kuiken and Vedder (2017) found good intraclass correlations among raters, and high correlations between the four subscales. More specifically, a high correlation was found between content and the other dimensions, and between comprehensibility and coherence/cohesion. Yet, correlations between task requirements and comprehensibility were lower. In the retrospective focus group, the raters did not report any particular difficulties in using the scales, which seemed thus applicable also for non-expert raters. In sum, the study confirmed that FA can be assessed as a multidimensional construct comprising four dimensions, and the authors concluded that the "new rating scale of FA thus appears to be a reliable and efficient tool for assessing written learner production" (p. 332).

After this first empirical investigation, the new rating scale was applied in a number of studies with similar—albeit not identical—characteristics, and with different learner populations. Most of these studies used L2 written texts (Del Bono, 2017; Faone & Pagliara, 2017; Orrù, 2019; Pagliara, 2017), but some attempts were made with L2 spoken output (Kuiken & Vedder, 2018). All of the studies involved non-expert raters trained to use the scale before the rating sessions. The results were not always consistent across studies, as will be shown in the following paragraphs.

Faone and Pagliara (2017) tested the scale with instruction texts written by Chinese learners of Italian. Their data showed good inter-rater reliability (Cronbach's $\alpha \geq 0.89$) but low levels of inter-rater agreement (intraclass correlations values less than 0.57). Correlations between the subscales are from moderate to high (most values greater than 0.74; only in two cases involving the comprehensibility subscale correlated with content and task requirement subscales; values are 0.50 and 0.57 respectively). Similar results were found in a replication of the study with narrative texts written by the same Chinese learners (Pagliara, 2017). Unfortunately, in both studies retrospective discussions with the raters were lacking.

Del Bono (2017) and Orrù (2019) applied the scale to narrative, instruction, and argumentative texts produced by Dutch and Hungarian learners of Italian. The tasks were the same used in the present study. On the whole, Del Bono's (2017) results are similar to those reported in Faone and Pagliara (2017) and in Pagliara (2017), whereas Orrù (2019) found good levels of inter-rater reliability (all greater than 0.8) and agreement (all greater than 0.77). Both studies also explored the correlation between FA scores and an independent measure of general proficiency: the same C-test used in the present study. A high correlation coefficient (higher than 0.78) was found by Del Bono (2017) for narrative and instruction tasks, less so (greater than 0.73 for each task) by Orrù (2019). On the other hand, the two authors agree in reporting that their non-expert raters encountered some difficulties in using the scales, particularly as far as the coherence and cohesion dimension is concerned.

In Kuiken and Vedder (2018) the scale was adapted for spoken monological texts, and a comparison was proposed between written and oral data. Non-expert raters assessed oral and written argumentative texts produced by two groups of university students of L2 Dutch and L2 Italian. According to the results

obtained, the scale appears to be a reliable tool for assessing the functional adequacy of both written and spoken L2 production.

As for the use of the scale with L1 output, fewer investigations have been completed, and the results appear rather mixed. In the previously mentioned study carried out to test the scale (Kuiken & Vedder, 2017), L1 samples were also used. The authors concluded that the scale could be employed “for rating the texts of both L2 and L1 writers” (p. 331). Nevertheless, they reported that raters found it easier to discriminate among L2 learners than among L1 informants, whose scores tended to cluster at the upper end of the scale.

On the other hand, in a study where the scale was applied only to native speakers’ (oral and written) data, it turned out that raters used the whole scale and discriminated among the performances. However, inter-rater reliability scores—measured using the index r_{WG} of inter-rater agreement within groups proposed by James et al. (1984)—were below the 0.7 threshold for some of the dimensions, particularly for written data (Cortés Velásquez & Nuzzo, 2017).

To sum up, these studies show a great variability in their results, providing a much less clear and optimistic picture compared to the first application of the scale by Kuiken and Vedder (2017). It appears that differences in research design result in significant variation of findings. In particular, the few attempts made to use the scale with L1 texts lead to rather contradictory results. It seems therefore that more research is needed to investigate further the applicability of the scale in a variety of contexts, in order to gain a clearer picture of the potential utility of this tool.

2. Goal and methods

The general aim of this study is to examine from three different perspectives the applicability of the rating scale developed by Kuiken and Vedder (2017) for the assessment of FA in written texts produced by native and non-native speakers of Italian performing three different tasks.

The first (and most important) perspective is the applicability of the rating scale as an instrument to assess the position of an individual performance with respect to an absolute threshold (e.g., the minimum level of the scale to pass an exam or the level under which a remedial class is required), in a criterion-referenced interpretation of the rating scale (Graham, Milanowsky, & Miller, 2012, p. 6). From this perspective, inter-rater absolute agreement (IRA) of the rating scale should be analyzed, that is the degree to which two or more evaluators (raters) using the scale give the same rating to an identical target (e.g., student, teacher, etc.). High levels of IRA are required for the application of the scale in a criterion-referenced perspective. Consequently, the first research question addressed is:

RQ1: How do raters’ judgments compare in terms of inter-rater absolute agreement scores on the four dimensions of FA in narrative, instruction, and argumentative texts written by native and non-native speakers of Italian?

A rating scale with low levels of IRA can still be considered from a second perspective, concerning its applicability as an instrument to assess the relative position of an individual performance with respect to performances of other individuals in a group (or to the mean or median performance of the group), in a norm-referenced view of the rating scale. This can be useful, for instance, in ranking participants in any kind of competition (e.g., for a scholarship, a job position, etc.). In this case, it is the consistency between evaluators in the ordering or relative standing of performance ratings (inter-rater consistency) that should be analyzed, regardless of the absolute values of evaluator’s rating (Graham, Milanowsky, & Miller, 2012, p. 5). High levels of inter-rater consistency are required for the application of the scale in a norm-referenced perspective. Consequently, the second research question asks:

RQ2: How do raters’ judgements compare in terms of inter-rater consistency scores on the four dimensions of FA in narrative, instruction, and argumentative texts written by native and non-native speakers of Italian?

Finally, the third and last perspective from which a rating scale is considered in scientific research is its applicability as an instrument for measuring a latent construct (i.e., its reliability). In this case researchers should use all the information available from all evaluators (including discrepant ratings), attempting to create a summary score (for each dimension and for the global FA scale in our study) for each participant (Stemler & Tsai, 2008, p. 42). What is relevant is that most of the variance of the defined summary score (e.g.,

the raters' mean rating or some other function of the raters' rating) is shared between the ratings, because this gives an indication that the evaluators are rating a common construct (Stemler & Tsai, 2008, p. 43). It is not important that the evaluators provide exactly the same ratings for each participant, nor that their ratings are ordered consistently, because each evaluator is seen as providing also some unique information that is useful in estimating the summary score of the participant. High levels of reliability of the rating scale are required for the application of the scale as an instrument for measuring a latent construct. Since the FA scale is composed of four dimensions, the following three research questions are addressed:

RQ3: What are the reliability levels of the four dimensions of FA in narrative, instruction, and argumentative texts written by native and non-native speakers of Italian?

RQ4: What are the reliability levels of the global FA scale within each type of text written by native and non-native speakers of Italian?

RQ5: How do the raters' evaluations of the texts written by native and non-native speakers of Italian correlate with general levels of proficiency as measured by a C-test?

As we saw in the previous section, the FA scale was applied to L1 data in only two studies, both relying solely on argumentative texts, and the results were conflicting. For this reason, the present study can be considered exploratory in nature and no hypotheses are proposed.

2.1. Informants and data collection

To calculate the sample sizes for the present study, designs based on intraclass correlation coefficients reported in Doros and Lew (2010) and Gwet (2014, pp. 249-251) were taken into account. Following these approaches, it was possible to determine sample sizes (number of writers and raters) based on the expected value of the intraclass correlation and on a chosen width of the 95% confidence interval (i.e., twice the size of the maximum error). In order to have a maximum error 0.15 (confidence interval length equal to 0.3), and assuming an expected intraclass correlation approximately equal to 0.7, it was required to select at least twenty writers and a number of raters between five and seven.

Twenty native speakers of Italian and twenty speakers of L2 Italian participated in the study as writers. The native speakers were students of foreign languages at Roma Tre University. Their age ranged from 19 to 22, with a mean of 20.15. Fifteen of the non-native speakers were students attending a course of Italian linguistics at the University of Amsterdam; their L1 was Dutch, except for one whose native language was English. The remaining five non-native speakers were students of foreign languages at Roma Tre University. They had different L1s, namely Chinese, French, Hungarian, Romanian, and Spanish. The mean age in the non-native speakers group was 26.89, with the majority ranging from 19 to 25 and seven informants aged between 28 and 55. Their overall language proficiency was measured by a C-test. Ten learners scored between 48 and 66, nine between 73 and 88, and one had a score of 96².

Each writer produced three written texts on the basis of three tasks (see further details in the next section and instructions in Appendix B). The participants were given 90 minutes to write the texts and to complete the C-test (see the next section for a description of the test), and were not allowed to use the dictionary. The information about the writers and the data collection is summarized in Table 1.

Table 1
Synthesis of informants' data

Informants	n	Mean Age	Tasks	Texts
L1 writers	20	20.15	3	60
L2 writers (various L1s)	20	26.89	3	60
Total	40	23.52	3	120

² The C-test was administered to the native speakers as well. The majority scored between 97 and 100, whereas three of them had lower scores (90, 94, and 96). These data were not considered in the analysis.

2.2. The three tasks and the C-test

The tasks, which were developed at the University of Amsterdam for two studies involving Spanish L2 learners of English³ and Hungarian L2 learners of Italian (Orrù, 2019) and then translated into Italian (Del Bono, 2017), were of three types, namely a narrative task, an instruction task, and a decision-making task. In the first task the informants were required to write a short story in which they described an episode that occurred during a study trip abroad. The second task required them to write a message to a couple who would hypothetically rent their place for a week and give instructions about the apartment. In the third task they had to write an email to a university office and explain which housing option they preferred, and why, among three different residence types during a study abroad program.

The C-test (the same used in Kuiken et al., 2010) consisted of five short texts in which half the letters of every other word had been replaced by blanks, for a total of 100 incomplete words. The informants had to reconstruct the words on the basis of contextual clues.

2.3. Raters and rating procedure

All the texts produced by L1 and L2 writers (120 texts in total, see Table 1) were assessed by seven native speakers of Italian on the six-point Likert scale of FA elaborated by Kuiken and Vedder (2017). The raters were female university students of about the same age as the informants involved in the study, attending the same faculty, or department, at the same level (MA). The raters did not have previous experience in assessing written texts and can therefore be considered non-expert raters⁴. Following Kuiken and Vedder (2017), two training sessions were organized to familiarize the raters with the four dimensions of FA. During the training sessions, the researchers illustrated the aims of the FA scale and how to use it, and the raters were trained through models and hands-on practice.

The raters worked individually on the texts, which were assigned to them without any details about the authors. This means that the raters did not know whether they were rating a text written by a native or a non-native speaker. However, they might have found out the status of some of the writers by noting the presence (or absence) of morphosyntactic errors, which native speakers would not generally make.

After the rating sessions, a panel discussion was organized, during which the raters were asked to verbalize the reasons behind their judgments, any difficulties in using the scale, and the strategies they used when assessing the texts.

2.4. Data analysis

Descriptive statistics (mean and standard deviation) were computed for each dimension to compare L1 and L2 groups and highlight trends across the three tasks. The differences in mean scores were tested for statistical significance using standard independent samples *t* tests. Besides a basic description of our sample, this also allows a first comparison with previous studies, in particular with Kuiken and Vedder (2017).

Inter-rater agreement can be measured in different ways according to the aim of the analysis and the criteria for the selection of observations (e.g., Gwet, 2014; McGraw & Wong, 1996). To answer research questions RQ1 and RQ2, absolute agreement and consistency were considered, respectively. When analyzing absolute agreement, we were interested in establishing to what extent raters' evaluations were close to an equality relation (e.g., in the case of only two raters, if the two sets of ratings are represented by *x* and *y* the relation of interest is $x = y$). In the case of consistency, the relation was relaxed (e.g., additive: $y = x + a$ or linear: $y = bx + a$). Consistency is thus a different concept from absolute agreement because it allows raters to use different ranges and/or scale units. In this study, both aspects have been considered.

Due to the characteristics of our research design, the most appropriate measure for inter-rater absolute agreement was the intraclass correlation coefficient ICC(A,1) presented in McGraw and Wong (1996), which we computed among the seven raters for each dimension in each task. Inter-rater consistency for each dimension-task combination was assessed using intraclass correlation coefficient ICC(C,1) (McGraw & Wong, 1996) and the average inter-rater Pearson's correlation (i.e., the average of the twenty-one Pearson's correlations obtained comparing each pair of raters). The first coefficient relates to additive consistency, whereas the average inter-rater Pearson's correlation reflects linear consistency.

³ This study was still being conducted while we were writing the present paper.

⁴ It was decided to use non-expert raters to allow for better comparability with previous studies on the scale.

For the reader interested in the psychometric aspects of our study, we would like to remark that intraclass correlation coefficients can be considered from the point of view of generalizability theory (e.g., Fan & Sun, 2014). More specifically, the intraclass correlation coefficient $ICC(A,1)$ can be considered equivalent to generalizability coefficient ϕ in a one-facet G-study (e.g., Fan & Sun, 2014, p. 56).

To answer research question RQ3, reliability analysis for each dimension of the FA scale was conducted in each task by measuring Cronbach's alpha, both for the total group of participants and for L1 group and L2 group separately. A satisfactory reliability level ($\alpha > 0.7$) supports the possibility to summarize the construct represented by the dimension with the average scores provided for each writer. In our case, satisfactory levels of reliability were obtained in the L2 group but not in the L1 group, so it seemed worth exploring further the latent structure of the FA scale in the three tasks only for the L2 group. For each L2 participant, the scores assigned by the seven raters were averaged for each dimension. The three correlation matrices (one for each task) between the average scores of the four dimensions of FA were computed and analyzed by principal component analysis to compare the factor structures obtained for each task and to answer research question RQ4. Given the small number of variables (the four dimensions in each of the three matrices), in each task the analysis of the factor structure was aimed to check the unidimensionality hypothesis, under which a single latent construct of FA (the first principal component) is sufficient to account for the relations among dimensions (a similar approach is considered in Stemler & Tsai, 2008, p. 42-43). The percentage of variance explained by the first principal component and levels of the factor loadings of the four dimensions were taken into consideration (explained variance equal or higher 70% and factor loadings equal or higher than 0.7 for all dimensions were considered to support the unidimensionality hypothesis). Support to the unidimensionality hypothesis allows us to measure the latent construct by the computation of a global score of FA in each task that can be used for correlational studies involving other linguistic constructs (e.g., CAF measures) or socio-cultural features of respondents.

Finally, to answer RQ5, Pearson's correlation coefficients were calculated between the global FA scores in each task and the C-test scores, to analyze the association between the FA scale and an indicator of general proficiency (are the two measures linearly independent, or are some aspects of functional adequacy associated with proficiency? If so, to what extent?).

All the analyses presented in this and the following section were conducted by the statistical software package IBM SPSS (release 24).

3. Results

3.1. Comparison of L2 vs. L1 rater judgments

Descriptive statistics for L2 and L1 texts, and for the whole sample, are reported in Table 2. For each writer and each dimension, mean scores of the ratings provided by the seven raters were computed. Then for each task, the group mean scores were computed for L1, L2, and the whole sample (L1-L2). Mean scores are clustered at the upper end of the scale (mainly ranging between 4 and 6). The small range of mean scores is clearly visible in Figure 1, where a curve is associated with each task. The curves have similar trends because the raters assigned higher scores to L1 informants on all dimensions across the three tasks. This is in line with the results in Kuiken and Vedder's (2017) study, though they found lower upper and lower range limits, as well as less dispersion than the present study. Task 2 has higher mean scores compared to the other two tasks. L2 scores show more relative dispersion than L1 scores, when compared to the corresponding mean scores (i.e., dispersion measured by coefficients of variation).

Table 2
Descriptive statistics for L2, L1, and total scores (Task 1 – Narrative, Task 2 – Instruction, Task 3 – Decision Making)

DIMENSION	GROUP	TASK														
		Task 1					Task 2					Task 3				
		N	Mean	Min	Max	SD	N	Mean	Min	Max	SD	N	Mean	Min	Max	SD
Content	L2-L1															
	L2	20	3.89	2.29	5.29	1.27	20	4.50	3.00	5.71	1.17	20	4.47	3.14	5.29	1.06
	L1	20	4.99	4.00	5.86	1.02	20	5.01	2.14	5.86	1.18	20	4.99	3.86	5.71	1.01
	L1-L2	40	4.44	2.29	5.86	1.27	40	4.75	2.14	5.86	1.20	40	4.73	3.14	5.71	1.07
Task requirements	L2	20	4.16	2.29	5.14	1.23	20	4.51	2.57	5.57	1.10	20	4.09	2.71	5.29	1.09
	L1	20	5.11	4.43	5.71	0.77	20	5.04	3.29	5.43	0.87	20	4.59	3.29	5.29	0.97
	L1-L2	40	4.64	2.29	5.71	1.13	40	4.77	2.57	5.57	1.03	40	4.34	2.71	5.29	1.06
Comprehensibility	L2	20	4.41	1.43	5.57	1.19	20	4.56	2.00	5.71	1.07	20	4.52	2.71	5.57	0.96
	L1	20	5.67	4.86	6.00	0.62	20	5.79	5.43	6.00	0.44	20	5.66	5.00	5.86	0.57
	L1-L2	40	4.87	1.43	6.00	1.23	40	4.68	2.00	6.00	1.23	40	4.90	2.71	5.86	1.11
Coherence cohesion	L2	20	3.83	2.43	5.14	1.04	20	3.80	2.57	4.86	0.93	20	3.76	2.57	4.71	0.97
	L1	20	4.80	4.00	5.29	0.93	20	4.74	3.43	5.29	1.06	20	4.76	3.71	5.57	0.95
	L1-L2	40	4.31	2.43	5.29	1.10	40	4.27	2.57	5.29	1.10	40	4.26	2.57	5.57	1.08

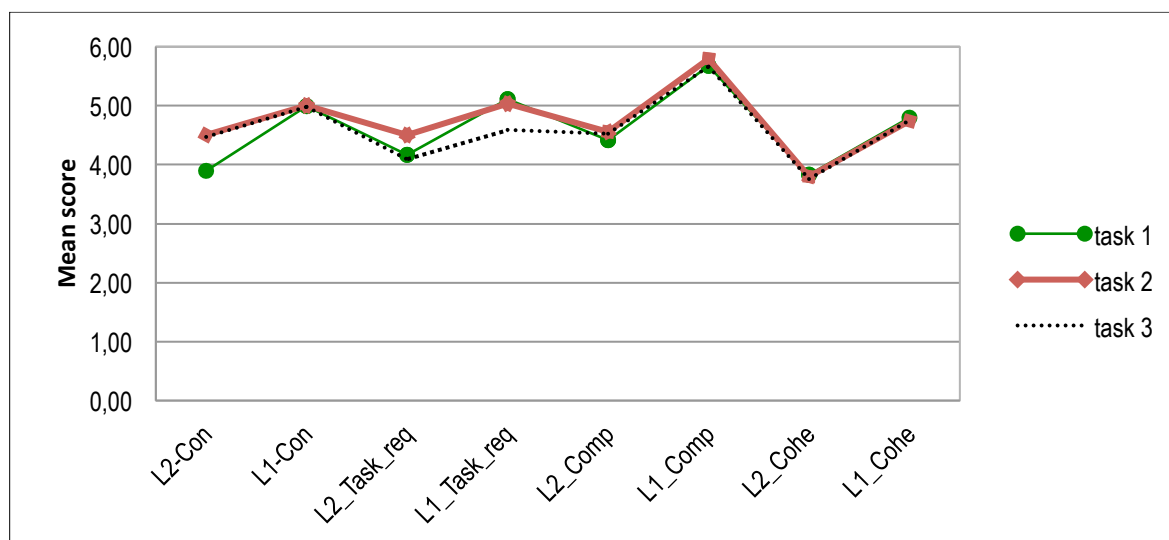


Figure 1. Task mean scores

Independent samples *t* tests on the difference between mean scores of L2 and L1 texts gave the results reported in Table 3. As one would expect, the texts written by the native speakers were rated significantly higher than those produced by the non-native speakers. The only exception is the content dimension in Task 2, where the difference between the mean scores of the two groups of writers is not significant.

Table 3
Independent sample t test between L2 and L1 groups

	Task 1		
DIMENSION	Mean diff. (L2-L1)	t	df
Content	-1.10	-4.78***	38
Task requirements	-.94	-4.79***	38
Comprehensibility	-1.26	-5.39***	38
Coherence and cohesion	-0.97	-5.86***	38
	Task 2		
Content	-.51	-1.93	38
Task requirements	-.53	-2.58*	38
Comprehensibility	-1.23	-6.31***	38
Coherence and cohesion	-0.94	-6.20***	38
	task 3		
Content	-.51	-2.81**	38
Task requirements	-.49	-2.42*	38
Comprehensibility	-1.14	-6.69***	38
Coherence and cohesion	-1.00	-6.16***	38

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

3.2. Inter-rater absolute agreement (RQ1)

Absolute agreement between raters' judgments was measured by intraclass correlation coefficients (ICC(A,1)), as explained in the data analysis section. Results are reported in Table 4. Considering all the tasks, ICC values on the four dimensions for the total L2-L1 sample range from 0.27 to 0.68, showing a low level of agreement between raters. When compared to Tasks 1 and 2, Task 3 had lower intraclass correlation coefficient values, with the exception of the coherence and cohesion dimension.

If we analyze L2 and L1 groups separately, intraclass correlation coefficient ranges from 0.24 to 0.63 for the former, and from 0.02 to 0.43 for the latter. L2 values are generally higher than L1 values, in particular for the comprehensibility dimension, where raters' judgments reach the highest intraclass correlation coefficient in the L2 group and the lowest in the L1 group. The dispersion of the ratings assigned on each dimension (computing the corresponding box-plots) was explored, and it was found that the small range of scores assigned by the raters, especially when judging L1 texts, may explain these very low values of intraclass correlations. We report the box-plots of raters' judgments on the comprehensibility dimension in Task 2 (Figure 2). The L1 panel shows a very low degree of variability, as most of the raters used only levels 5 and 6. A similar picture can be found for the comprehensibility dimension in the other two tasks, and, to a lesser extent, for the coherence and cohesion dimension in the three tasks. In these situations, participant average scores (i.e., the averages of the scores assigned by all the raters to each participant) show low variability, and this restriction of the between-writer variance determines low intraclass correlation coefficients.

Table 4
Intraclass correlation coefficients (ICC(A,1))

DIMENSION	GROUP	TASK					
		Task 1		Task 2		Task 3	
		N	ICC	N	ICC	N	ICC
Content	L2	20	0.33	20	0.42	20	0.27
	L1	20	0.29	20	0.43	20	0.20
	L1-L2	40	0.43	40	0.44	40	0.27
Task requirements	L2	20	0.33	20	0.38	20	0.41
	L1	20	0.15	20	0.29	20	0.19
	L1-L2	40	0.40	40	0.38	40	0.34
Comprehensibility	L2	20	0.63	20	0.59	20	0.50
	L1	20	0.14	20	0.02	20	0.06
	L1-L2	40	0.67	40	0.68	40	0.59
Coherence and cohesion	L2	20	0.30	20	0.27	20	0.24
	L1	20	0.09	20	0.11	20	0.17
	L1-L2	40	0.35	40	0.30	40	0.36

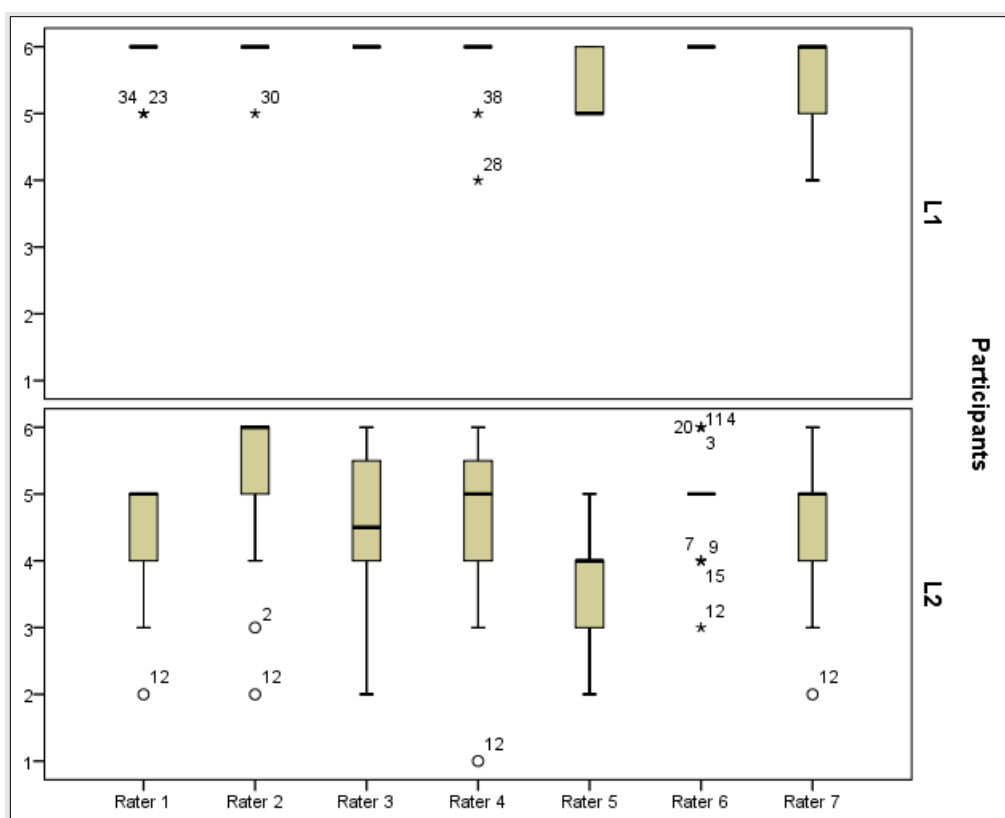


Figure 2. Box-plots of raters judgments on the comprehensibility dimension in Task 2

3.3. Inter-rater consistency (RQ2)

The level of consistency between raters' judgments was measured by ICC(C,1) and Pearson correlations. Results are reported in Table 5 for the whole group of participants. In particular, for each dimension-task combination the (7 × 7) inter-rater Pearson correlation matrix was analyzed. For each matrix, the average inter-rater Pearson's correlation was computed, along with the minimum correlation, the maximum correlation and percentage of correlations greater or equal to 0.7. Intraclass correlation values and average inter-rater correlations totally agree, indicating a low level of consistency between raters' judgments. The only exception is the comprehensibility dimension, which shows a moderate consistency in Tasks 1 and 2. Separate analyses of inter-rater consistency for the L1 and L2 groups (not reported here) confirmed the results obtained for the total group L1-L2.

Table 5
Intraclass correlation coefficients (ICC(C,1)) and average inter-rater Pearson's correlations for the total group L2-L1

DIMENSION	ICC	Ave(r)	Min(r)	Max(r)	r ≥ 0.7
Task 1					
Content	0.51	0.51	-0.26	0.76	9.5%
Task requirements	0.48	0.46	0.05	0.79	9.5%
Comprehensibility	0.71	0.72	0.60	0.85	81.0%
Coherence and cohesion	0.47	0.46	-0.03	0.70	4.8%
Task 2					
Content	0.55	0.57	0.35	0.83	4.8%
Task requirements	0.46	0.47	0.27	0.68	0.0%
Comprehensibility	0.76	0.77	0.68	0.88	95.2%
Coherence and cohesion	0.47	0.48	0.04	0.70	4.8%
Task 3					
Content	0.39	0.38	0.04	0.66	0.0%
Task requirements	0.47	0.45	0.16	0.73	4.8%
Comprehensibility	0.62	0.63	0.52	0.75	19.0%
Coherence and cohesion	0.45	0.45	0.11	0.69	4.8%

3.4. FA scale reliability analysis (RQ3-RQ4)

In order to explore the latent structure of the FA scale, as a first step Cronbach's alpha was measured for each dimension-task combination. Results are reported in Table 6. In the three tasks, the alpha values of the four dimensions for the whole L2-L1 sample range from 0.82 to 0.96. Higher values were obtained for the comprehensibility dimension (average $\alpha = 0.94$) compared to the other dimensions (average $\alpha = 0.86$ each). Task 3 has slightly lower values (average $\alpha = 0.86$) compared to the other two tasks (average $\alpha = 0.89$ each).

When we analyze the L2 and L1 groups separately, things change. The alpha values range from 0.73 to 0.94 for the L2 group, and from 0.16 to 0.90 for the L1 group. In most cases L2 alpha values are higher than L1 alpha values, in particular for the comprehensibility dimension, where alpha values reach the lowest values for the L1 group in tasks 2 ($\alpha = 0.16$) and 3 ($\alpha = 0.33$). Results concerning alpha values showed a good reliability level for the L2 group for all dimensions and tasks. For the L1 group a good reliability level was obtained for the content dimension in each task, for the task requirement dimension only in Tasks 2 and 3, and for the coherence and cohesion dimension only in Task 3. Unsatisfactory reliability levels were obtained for the comprehensibility dimension in the L1 group in all tasks. This is a consequence of the strong range restriction of the scores, mostly concentrated on levels 5 and 6 of the scale. This range restriction results in low inter-rater correlations and low alpha values.

Table 6
Cronbach's alphas for dimensions and tasks

DIMENSION	GROUP	TASK					
		Task 1		Task 2		Task 3	
		N	α	N	α	N	α
Content	L2	20	0.83	20	0.88	20	0.82
	L1	20	0.80	20	0.90	20	0.75
	L1-L2	40	0.88	40	0.89	40	0.82
Task requirements	L2	20	0.83	20	0.87	20	0.89
	L1	20	0.66	20	0.79	20	0.75
	L1-L2	40	0.87	40	0.85	40	0.86
Comprehensibility	L2	20	0.93	20	0.94	20	0.89
	L1	20	0.60	20	0.16	20	0.33
	L1-L2	40	0.95	40	0.96	40	0.92
Coherence and cohesion	L2	20	0.80	20	0.77	20	0.73
	L1	20	0.63	20	0.69	20	0.77
	L1-L2	40	0.86	40	0.86	40	0.85

In summary, according to Cronbach's alpha values, it seemed worth exploring further the latent structure of the FA scale in the three tasks only for the L2 group. To this aim, for each L2 participant the scores assigned by the seven raters were averaged for each FA dimension. Pearson's correlation coefficients were calculated between the dimensions for L2 participants, and results are reported in Table 7. Correlation coefficients ranged from moderate to high in tasks 1 and 2, whereas lower values were found in Task 3 for the comprehensibility dimension.

The structure of the three correlation matrices was also studied through principal component analyses for the three tasks. In each task only the first principal component was selected (by the criterion of the eigenvalues greater than 1). The first principal component explained 81% of variance in the first task, 80% in the second task and 69% in the third task (Table 8). In each task factor loadings on the first principal component were equal or higher than 0.8 (most values higher than 0.9, and only a low value 0.66 for the comprehensibility dimension in the third task), supporting the unidimensionality hypothesis for the FA scale across the tasks. This result allows the computation of a global score of FA in each task, that could be used in correlational studies involving other linguistic constructs (e.g., CAF proficiency) or socio-cultural features of respondents.

Table 7
Pearson's product-moment correlations between dimensions for L2 group

DIMENSION	Task requirements	Comprehensibility	Coherence and cohesion
Task 1			
Content	0.78**	0.69**	0.86**
Task requirements		0.75**	0.75**
Comprehensibility			0.68**
Task 2			
Content	0.86**	0.63**	0.73**
Task requirements		0.66**	0.77**
Comprehensibility			0.77**
Task 3			
Content	0.76**	0.54*	0.77**
Task requirements		0.18	0.65**
Comprehensibility			0.57**

*p < .05, **p < .01

Table 8
*Loadings and explained variance of the first principal component
 for each task*

DIMENSION	First Principal Component		
	Task 1	Task 2	Task 3
Content	0.93	0.90	0.94
Task requirements	0.91	0.92	0.80
Comprehensibility	0.86	0.85	0.66
Coherence and cohesion	0.91	0.91	0.91
Explained variance	81.3%	80.2%	69.4%

3.5. Correlation between the global FA scores and the C-test scores (RQ5)

The three global FA scores are significantly correlated with C-test scores, particularly for the instruction task (0.87). Moderately high correlations were found for the narrative (0.70) and the decision-making (0.61) tasks. This indicates that the levels of the global FA scale and the levels of proficiency as measured by the C-test are associated, especially for the instruction task (e.g., writers with high levels of the proficiency according to the C-test usually obtain high global ratings on the FA scale). These results seem to indicate that proficiency as measured by the C-test is not independent from FA, and that a high degree of association can be observed at least with some aspects of the FA scale across tasks.

4. Discussion

The general purpose of this study was to explore further the applicability of the six-point rating scale for FA recently proposed by Kuiken and Vedder (2017). In particular, we aimed to put the scale to the test with both L2 and L1 written texts elicited by means of three different tasks.

Low levels of inter-rater agreement and consistency, especially for the native speakers' group, suggest that the scale is not equally applicable to L1 and L2 written output by non-expert raters. This seems to be in agreement with the findings of Kuiken and Vedder (2014), who reported that it was difficult for their (expert) raters to judge L1 and L2 production at the same time, by means of the same communicative adequacy rating scale (a previous version of the FA scale used here). The authors therefore observed that the rating scales developed for the assessment of L2 written output are not always suitable for the assessment of L1 writing (Kuiken & Vedder, 2014, p. 333), possibly because L2 writing has its own particular characteristics. However, when the new FA scale was tested, the findings revealed that it could be employed "for rating the texts of both L2 and L1 writers" (Kuiken & Vedder, 2017, p. 331). The only problem was that raters found it more difficult to discriminate among native speakers as opposed to non-native speakers.

If it is true that our findings do not confirm the applicability of the FA scale to both L1 and L2 writing, the low values of inter-rater agreement found in our data may be explained as a consequence of the small range of scores provided by the raters, particularly when judging L1 texts. In fact, little variation of subject scores results in low intraclass correlation coefficients. The low variability in scores might have also caused the low degree of consistency found between raters' judgments.

As far as the reliability of the FA scale is concerned, positive results were obtained. The good correlation levels between the four dimensions support the unidimensionality hypothesis for the scale across the three tasks, meaning that the four dimensions represented by the sub-scales are part of the single latent construct of FA. This is particularly true for the whole L2-L1 sample and the L2 group alone, whereas in the native speakers' group alone lower reliability levels were found, especially on the comprehensibility dimension. Again, this is a consequence of the range restriction of the scores—mostly concentrated on levels 5 and 6 of the scale for the L1 group—which results in low inter-rater correlations. The applicability of the scale as a measurement instrument to different types of tasks seems to be supported by our results, at least for the L2 data.

High correlation values were achieved between global FA scores and C-test scores in the L2 group, for all tasks but particularly for the instruction one. Global language proficiency as measured by the C-test seems thus to be somehow associated to FA, in that those who obtain high ratings on the former usually score high on the latter as well. This result, which is in line with Del Bono's (2017) findings but not with Orrù's (2018, forthcoming), suggests that FA is part of the general proficiency of a speaker or writer, even though it can be assessed independently from descriptors of linguistic performance in terms of CAF.

During the panel discussion that followed the assessment sessions, our non-expert raters reported several difficulties in using the scales, with some of the subscales described as more challenging than the others. Also, according to their comments, they sometimes felt uncomfortable separating functional adequacy from linguistic accuracy, possibly because in their experience as students the assessment of written texts is inherently associated with the latter.

As in Del Bono (2017) and Orrù (2019), the coherence and cohesion scale was described as the most difficult to use, mainly due to the fact that the two aspects are not always as closely linked as the scale descriptors would suggest. For example, the raters reported they had found texts that were totally coherent even though no connectives or anaphoric devices were used. However, this perceived difficulty with one of the sub-scales seems to not have affected negatively the use of the scale as a whole, since in the analysis the four dimensions represented by the sub-scales proved to be part of the single latent construct of FA.

Furthermore, the raters claimed that they found the scale not equally applicable to the three tasks. More specifically, they declared they had experienced difficulties in using the scale with narrative texts (Task 1), which they considered more creative in nature and therefore hardly evaluable in terms of set criteria and determined standards.

On the whole, our results are not as anticipated, particularly with regard to the applicability of the FA scale to L1 texts. However, they confirm that the scale has a good potential for assessing the FA of different types of written texts, given that its reliability as an instrument to measure a latent construct proved to be high in the L2 group. Therefore, it would be worth investigating further its applicability to L1 productions. As we have seen, the low values of inter-rater agreement and reliability found in our data are possibly a consequence of the small range of scores provided by the raters. In order to overcome this limitation of the present study and to gain a more reliable picture of the scale's capability to measure native speakers' FA in writing, further investigations should take into account texts that are likely to be distributed along the whole scale, so that scores do not cluster at one end or the other. These should include texts written by informants having varying levels of educational attainment, which might allow raters to use all the levels of the scale.

5. Concluding remarks and pedagogical implications

In the light of the findings just discussed, we believe that the applicability of the FA scale proposed by Kuiken and Vedder (2017) to the productions of native speakers is worth exploring further, and within new contexts. More specifically, it would be interesting to see how this tool works when it is applied to pieces of academic writing. From a pedagogical point of view, the development of rating instruments that can measure and describe functional aspects of language proficiency in both L1 and L2 appears to be particularly desirable. Nowadays, most school and university teachers teach non-native speakers with different levels of proficiency in the L2 and native speakers with poor writing skills in their L1 simultaneously. It is well known, indeed, that in the last decades universities in several countries have been facing the challenge of ensuring the progression of a growing population of students with poor academic literacy skills in their L1s. Most of their weaknesses lay in the functional dimension of language use, like content selection and organization, or the application of genre features and register variation.

In the context of Italian universities, teachers have expressed concern about students' low levels of academic language proficiency since the 1990s (see, for instance, Lavinio & Sobrero, 1991). In the relevant literature, problems on functional aspects of language use are reported with both typical academic texts, such as essays and summaries, and communicative tasks that students need to accomplish in their university life, like writing emails to professors, motivation letters for exchange programs, or applications for internships. For example, in a corpus of essays produced by students of Italian literature at the University of Milan, Prada (2009) identified widespread weaknesses in the logical organization of arguments and in the use of genre conventions. More generally, the data revealed severe difficulties in producing comprehensible and communicatively effective texts. Andorno (2015) collected and analyzed 162 emails written to a professor by students of humanities in two universities of Northern Italy. Although the students seemed aware of the need to adopt a formal register, in some cases they were unable to use properly the linguistic devices associated to that register. In this context, the construct of FA seems to be of particular interest, as it might help better understand an area of research and intervention that requires careful attention with regard to university students' needs.

Another line of research with possible pedagogical import would be that of looking at the potential of the FA scale as a teaching and training tool. In the panel discussion with the raters conducted for this study, it

emerged that using the scale to rate their peers' texts had helped them reflect on their own writing skills. Therefore, it would be interesting to explore the pedagogical use of the scale in writing courses, where the students might be guided by the descriptors in building and/or revising their texts.

Acknowledgments

The authors wish to thank all student raters for their evaluation of the data. We particularly thank Diego Cortés Velásquez and Federica Del Bono (Roma Tre University) for their assistance in data collection and organization. We also thank Sofia Martín Laguna (Universitat Jaume I), who developed the English version of the tasks used in this study.

References

- Andorno, Cecilia (2014). Una semplice informalità? Le e-mail di studenti a docenti universitari come apprendistato di registri formali. In Massimo Cerruti, Elisa Corino, & Cristina Onesti (Eds.), *Lingue in contesto. Studi di linguistica e glottodidattica sulla variazione diafasica* (pp. 13–32). Edizioni Dell'Orso.
- Bridgeman, Brent, Powers, Donald, Stone, Elizabeth, & Mollaun, Pamela (2012). TOEFL iBT speaking test scores as indicators of oral communicative language proficiency. *Language Testing*, 29(1), 91–108.
- Cortés Velásquez, Diego, & Nuzzo, Elena (2017, April 19–21). *Assessing L1 functional adequacy: Can we use the same scale as for L2?* [Paper presentation]. Task-Based Language Teaching (TLBT) Conference 2017, Barcelona, Spain.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- DeJong, Nivja H., Steinel, Margarita P., Florijn, Arjen F., Schoonen, Rob, & Hulstijn, Jan H. (2012a). The effect of task complexity on functional adequacy, fluency and lexical diversity in speaking performances of native and non-native speakers. In Alex Housen, Folkert Kuiken, & Ineke Vedder (Eds.), *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA* (pp. 121–142). John Benjamins.
- DeJong, Nivja H., Steinel, Margarita P., Florijn, Arjen F., Schoonen, Rob, & Hulstijn, Jan H. (2012b). Facets of speaking proficiency. *Studies in Second Language Acquisition*, 34(1), 5–34.
- Del Bono, Federica (2017). *Aspetti pragmatici nella valutazione di testi scritti: uno studio dell'adeguatezza funzionale in italiano L2*. Unpublished MA dissertation, Roma Tre University.
- Doros, Gheorghe, & Lew, Robert (2010). Design based on intraclass correlation coefficients. *American Journal of Biostatistics*, 1(1), 1–8.
- Faone, Serena, Pagliara, Francesca, & Vitale, Giuseppina (2017, April 19–21). *How to assess L2 information-gap tasks through functional adequacy rating scales* [Paper presentation]. Task-Based Language Teaching (TLBT) Conference 2017, Barcelona, Spain.
- Fan, Xitao, & Sun, Shaojing (2014). Generalizability theory as a unifying framework of measurement reliability in adolescent research. *Journal of Early Adolescence*, 34 (1), 38–65.
- Graham, Matthew, Milanowsky, Anthony, & Miller, Jackson (2012). *Measuring and promoting inter-rater agreement of teacher and principal performance ratings*. Center for Educator Compensation Reform (CECR).
- Grice, Herbert P. (1975). Logic and conversation. In Peter Cole & Jerry L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics 3: Speech acts* (pp. 41–58). Academic Press.
- Gwet, Kilem Li (2014). *Handbook of inter-rater reliability* (4th ed.). Advanced Analytics, LLC.
- Housen, Alex, Kuiken, Folkert, & Vedder, Ineke (Eds.). (2012). *Dimensions of L2 performance and proficiency. Complexity, accuracy and fluency in SLA*. John Benjamins.
- James, Lawrence R., Demaree, Robert G., & Gerrit, Wolf (1984). Estimating within-group inter-rater reliability with and without response bias. *Journal of Applied Psychology*, 69, 85–98.

- Kuiken, Folkert, Vedder, Ineke, & Gilabert, Roger (2010). Communicative adequacy and linguistic complexity in L2 writing. In Inge Bartning, Maisa Martin, & Ineke Vedder (Eds.), *Communicative proficiency and linguistic development: Intersections between SLA and language testing research* (pp. 81–100). Eurosla Monographs Series 1.
- Kuiken, Folkert, & Vedder, Ineke (2017). Functional adequacy in L2 writing. Towards a new rating scale. *Language Testing*, 34(3), 321–336.
- Kuiken, Folkert, & Vedder, Ineke (2018). Assessing functional adequacy of L2 performance in a task-based approach. In Naoko Taguchi & Youjin Kim (Eds.), *Task-based approaches to teaching and assessing pragmatics* (pp. 265–285). John Benjamins.
- Lavinio, Cristina, & Sobrero, Alberto (1991). *La lingua degli studenti universitari*. La Nuova Italia.
- McGraw, Kenneth O., & Wong, Seok P. (1996). Forming inferences about some intraclass correlation coefficients. *Psychological Methods*, 1(1), 30–46.
- McNamara, Tim, & Roever, Carsten (2007). *Testing: The social dimension*. Blackwell Publishing.
- Orrù, Paolo (2019). Misurare l'adeguatezza funzionale in testi scritti di apprendenti di italiano L2. *Italiano LinguaDue*, 11(1), 45–58.
- Pagliara, Francesca (2017, October 6-7). *Valutare l'adeguatezza funzionale in produzioni scritte di studenti Marco Polo* [Paper presentation]. Dieci anni di didattica dell'italiano a studenti cinesi. Risultati, esperimenti, proposte, Siena, Italy.
- Pallotti, Gabriele (2009). CAF: Defining, refining and differentiating constructs. *Applied Linguistics*, 30(4), 590–601.
- Prada, Massimo (2009). Le competenze di scrittura e le interazioni comunicative attraverso lo scritto: problemi e prospettive per una didattica della scrittura. *Italiano LinguaDue*, 1, 232–278.
- Révész, Andrea, Ekiert, Mmonika, & Torgersen, Eivind N. (2016). The effects of complexity, accuracy, and fluency on communicative adequacy in oral task performance. *Applied Linguistics*, 37(6), 828–848.
- Sato, Takanori (2012). The contribution of test-takers' speech content to scores on an English oral proficiency test. *Language Testing*, 29(2), 223–241.
- Stemler, Steven E., & Tsai, Jessica (2008). Best practices in inter-rater reliability. Three common approaches. In Jason W. Osborne (Ed.), *Best practices in quantitative methods* (pp. 29–49). Sage Publications.
- Vedder, Ineke (2016). Il ruolo dell'adeguatezza funzionale nelle produzioni scritte in lingua seconda: proposta per una scala di valutazione. In Elisabetta Santoro & Ineke Vedder (Eds.), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda* (pp. 79–92). Franco Cesati.

Appendix A

RATING SCALES FOR FUNCTIONAL ADEQUACY (FROM KUIKEN & VEDDER 2017: 335-336)

Content: Is the number of information units provided in the text adequate and relevant?

- 6 The number of ideas is *extremely adequate* and they are very consistent to each other.
- 5 The number of ideas is *very adequate* and they are very consistent to each other.
- 4 The number of ideas is *adequate* and they are sufficiently consistent.
- 3 The number of ideas is *somewhat adequate*, even though they are not very consistent.
- 2 The number of ideas is *scarcely adequate* and the ideas lack consistency.
- 1 The number of ideas is *not at all adequate* and insufficient and the ideas are unrelated to each other.

Task requirements: Have the task requirements been fulfilled successfully (e.g. genre, speech acts, register)?

- 6 *All* the questions and the requirements of the task have been answered.
- 5 *Almost all* the questions and the requirements of the task have been answered.
- 4 *Most (more than half)* of the questions and the requirements of the task have been answered.
- 3 *Approximately half* of the questions and the requirements of the task have been answered.
- 2 *Some (less than half)* of the questions and the requirements of the task have been answered.
- 1 *None* of the questions and the requirements of the task have been answered.

Comprehensibility: How much effort is required to understand text purpose and ideas?

- 6 The text is *very easily comprehensible* and highly readable. The ideas and the purpose are clearly stated.
- 5 The text is *easily comprehensible* and reads smoothly. Comprehensibility is not an issue.
- 4 The text is *comprehensible*. Only a few sentences are unclear but are understood, without too much effort, after a second reading.
- 3 The text is *somewhat comprehensible*. Some sentences are hard to understand at a first reading. A second reading helps to clarify the purposes of the text and the ideas conveyed, but some doubts persist.
- 2 The text is *scarcely comprehensible*. Its purposes are not clearly stated and the reader struggles to understand the ideas of the writer. The reader has to guess most of the ideas and purposes.
- 1 The text is *not at all comprehensible*. Ideas and purposes are unclearly stated and the efforts of the reader to understand the text are ineffective.

Coherence and cohesion: Is the text coherent and cohesive (e.g. cohesive devices, strategies)?

- 6 The writer ensures *extreme coherence* by integrating new ideas in the text with connectives or connective phrases. Anaphoric devices are used regularly. There are few incidences of unrelated progressions and no coherence breaks. The structure of the text is *extremely cohesive*, thanks to a skillful use of connectives (especially linking chunks, verbal constructions and adverbials), often used to describe relationships between ideas.
- 5 The text is *very coherent*: when the writer introduces a new topic, it is usually done by using connectives or connective phrases. Repetitions are very infrequent. Anaphoric devices are numerous. There are no coherence breaks. The text is *very cohesive* and ideas are well linked by adverbial and/or verbal connectives.
- 4 The text is *coherent*. Unrelated progressions are somewhat rare, but the writer sometimes relies on repetitions to achieve coherence. A sufficient number of anaphoric devices is used. There may be some coherence breaks. The text is *cohesive*. The writer makes good use of connectives, sometimes not limiting this to conjunctions.
- 3 The text is *somewhat coherent*. Unrelated progressions and/or repetitions are frequent. More than two sentences in a row can have the same subject (even when the subject is understood). Some anaphoric devices are used. There can be a few coherence breaks. The text is *somewhat cohesive*. Some connectives are used, but they are mostly conjunctions.
- 2 The text is *scarcely coherent*. The writer often uses unrelated progressions; when coherence is achieved, it is often done through repetitions. Only a few anaphoric devices are used. There are some coherence breaks. The text is *not very cohesive*. Ideas are not well linked by connectives, which are rarely used.
- 1 The text is *not at all coherent*. Unrelated progressions and coherence breaks are very common. The writer does not use any anaphoric device. The text is *not at all cohesive*. Connectives are hardly ever used and ideas are unrelated.

Appendix B

TASK INSTRUCTIONS

TASK 1

The university newspaper organizes a writing contest every year. The jury consists of lecturers and students from the Literature and Language Department. This year's topic is as follows: Write about an anecdote of something that happened during a study trip you have been on (high school or university, e.g. Erasmus, exchange programmes).

Your text must include the following aspects:

When did you go on the study trip?

Where did you go?

Who did you go with?

What happened?

When did that happen?

Did you learn anything from this experience?

You have 30 minutes to write your text. Minimum number of words: 150 (about 15 lines). The use of a dictionary is not allowed.

TASK 2

You have rented out your house through a booking website to a young couple, Maria and Max, who are visiting your town. Because you are not going to be there when they arrive, you decide to leave them a note with instructions related to the house.

Your note must include the following information:

Start by welcoming your guests.

Explain where they can find basic things they may need during their stay.

Explain briefly how to use certain electronic devices.

Explain how they should leave the house.

You have 30 minutes to write your text. Minimum number of words: 150 (about 15 lines). The use of a dictionary is not allowed.

TASK 3

You are going to spend next year in a foreign city as part of an international exchange programme. The international office from your host university has offered you three options for accommodation. They are interested in knowing your decision and in what you base it on. Read the information below and decide on which of the choices you prefer. Write an e-mail to the Director of International Students, justifying your choice.

Your e-mail must include the following information:

Which accommodation you selected.

The reasons why you would make that choice taking into account life in that city.

The reasons why you did not select the other two options.

	International student residence	Shared house	Studio
Price	900€	500€	800€
Distance from university and city centre	20 min. by tram or 30 min cycling	35 min. overall (cycling or tram)	50 min. by bus + 10 min. walk or 40 min. cycling
Kitchen	Shared	Shared	Private
Bathroom	Private	Shared	Private
Internet	Available, no additional charge	Not available	Available, additional charge
Washing facilities	Available, additional charge	Available outside the building, additional charge	Included, no additional charge

You have 30 minutes to write your text. Minimum number of words: 150 (about 15 lines). The use of a dictionary is not allowed.

Elena Nuzzo, Università Roma Tre
elena.nuzzo@uniroma3.it

- EN** | **Elena Nuzzo** is an associate professor of modern language instruction in the Department of Foreign Languages, Literatures, and Cultures at Roma Tre University. Her work focuses on research, education, and teacher training in the field of applied linguistics, with a specific interest in Italian as a second language. Her main areas of research include the practical applications of Speech Act theory in the learning and teaching of second languages, intercultural pragmatics, and task-based language teaching.
- ES** | **Elena Nuzzo** es profesora asociada de Didáctica de las lenguas modernas en el Departamento de Lenguas, Literaturas y Culturas Extranjeras de la Università Roma Tre. Realiza actividades de investigación, enseñanza y formación de docentes en el campo de la lingüística aplicada, con especial interés hacia el italiano como L2. Sus áreas de investigación principales incluyen las aplicaciones prácticas de la teoría de los actos lingüísticos en el aprendizaje y enseñanza de las segundas lenguas, la pragmática transcultural y la enseñanza basada en tareas.
- IT** | **Elena Nuzzo** Elena Nuzzo è professoressa associata in didattica delle lingue moderne presso il Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere dell'Università Roma Tre. Svolge attività di ricerca, di insegnamento e di formazione dei docenti nel campo della linguistica applicata, con un interesse specifico per l'italiano come lingua seconda. Le sue principali aree di ricerca includono le applicazioni pratiche della teoria degli atti linguistici nell'ambito dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue seconde, la pragmatica transculturale e la didattica basata sul compito.

Giuseppe Bove, Università Roma Tre
giuseppe.bove@uniroma3.it

- EN** | **Giuseppe Bove** Giuseppe Bove is a professor of statistics in the Department of Education at Roma Tre University. He has also taught at the University of Siena and Sapienza University of Rome. He conducts research in the field of multivariate statistics, with a particular focus on data analysis methods (factor analysis and multidimensional scaling) and their application to the assessment of learning in national and international educational surveys.
- ES** | **Giuseppe Bove** es profesor titular de estadística en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Roma Tre. También enseñó en la Universidad de Siena y en la Universidad de Roma "La Sapienza". Realiza actividades de investigación en el ámbito de la estadística multivariante, con especial referencia al método de análisis de datos (técnicas factoriales y de escala multidimensional) y sus aplicaciones a la evaluación del aprendizaje en encuestas educativas nacionales e internacionales.
- IT** | **Giuseppe Bove** è professore ordinario di statistica nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Ha insegnato inoltre all'Università degli Studi di Siena e alla Sapienza Università di Roma. Svolge attività di ricerca nell'ambito della statistica multivariata, con particolare riferimento ai metodi dell'analisi dei dati (tecniche fattoriali e di *scaling* multidimensionale) ed alle loro applicazioni alla valutazione dell'apprendimento in indagini educative nazionali ed internazionali.

L'analisi della conversazione per valutare l'autenticità dei materiali audio per l'insegnamento dell'italiano L2: una proposta metodologica

FRANCO PAULETTO

Stockholms Universitet, Romanska och klassiska institutionen

Received 17 February 2019; accepted after revision 4 September 2020

ABSTRACT

IT Questo studio di caso ispirato ai principi dell'analisi della conversazione prende in considerazione due conversazioni registrate tratte da un manuale per l'insegnamento dell'italiano L2 per analizzarne alcune caratteristiche salienti sulla base di quanto sappiamo sul parlato spontaneo a partire dagli studi dell'analisi della conversazione (Schegloff, 2007). L'analisi dettagliata delle registrazioni ne mette in luce il carattere a tratti problematico, soprattutto per ciò che concerne la sequenzialità dell'azione, fatto che si traduce nella frequente assenza di coordinamento tra i turni di parola dei parlanti. Altri fenomeni tipici dell'interazione verbale spontanea, quali sovrapposizioni e riparazioni, sono spesso assenti. In sostanza si tratta di conversazioni poco adatte ad un uso didattico che abbia tra i propri obiettivi anche quello di far riflettere gli apprendenti sulle specificità che caratterizzano il parlato in interazione. L'articolo vuole proporre un modello di analisi di questi supporti audio che prenda in considerazione la stretta relazione esistente tra lingua, struttura sequenziale del parlato e azione sociale.

Parole chiave: ITALIANO L2, DIDATTICA, ANALISI DELLA CONVERSAZIONE, SEQUENZIALITÀ, PREFERENZA, COMPETENZA INTERAZIONALE

EN This case study, inspired by the principles of conversation analysis, examines two recorded conversations from a manual for teaching Italian as a second language. It analyzes certain salient characteristics of these conversations based on what we know about spontaneous speech from conversation analysis studies (Schegloff, 2007). The detailed analysis of the conversations highlights their problematic nature, especially with regard to the sequentiality of actions, which results in the frequent absence of coordination between conversation shifts. Other phenomena typical of spontaneous verbal interaction, such as overlaps and reparations, are often absent. In essence, these are conversations that are not suitable for instructional approaches that encourage learners to reflect on the details of spoken interaction. The article proposes an analysis model of these audio scripts that takes into consideration the close relationship between language, the sequential structure of speech, and social interaction.

Key words: L2 ITALIAN, TEACHING, CONVERSATION ANALYSIS, SEQUENTIALITY, PREFERENCE, INTERACTIONAL COMPETENCE

ES Este estudio de caso, inspirado en los principios del análisis de conversaciones, se centra en dos conversaciones grabadas que fueron extraídas de un manual para la enseñanza del italiano L2 para analizar algunas características sobresalientes en base a lo que sabemos sobre el habla espontánea a partir de los estudios del análisis de la conversación (Schegloff, 2007). El análisis detallado de las grabaciones destaca el carácter a veces problemático, sobretodo en lo que respecta a la secuencialidad de la acción, lo que se traduce en la frecuente ausencia de coordinación entre los turnos de habla de los hablantes. Otros fenómenos típicos de la interacción verbal espontánea, como superposiciones y reparaciones, a menudo están ausentes. De hecho son conversaciones que no son aptas para el uso didáctico que tiene entre sus objetivos el de hacer reflexionar a sus discentes sobre las peculiaridades de la interacción hablada. El artículo tiene como objetivo proponer un modelo de análisis de estos soportes de audio que considere la estrecha relación entre la lengua, la estructura secuencial del habla y la acción social.

Palabras clave: ITALIANO L2, DIDÁCTICA, ANALISIS DE LA CONVERSACIÓN, SECUENCIALIDAD, PREFERENCIA, COMPETENCIA INTERNACIONAL

✉ **Franco Pauletto**, Stockholms universitet, Romanska och klassiska institutionen
franco.pauletto@su.se

1. Introduzione

Questo articolo vuole proporre un modello per la valutazione del grado di autenticità dei materiali d'ascolto utilizzati nell'insegnamento dell'italiano L2. Studi precedenti (Gillani & Pernas 2013, 2014; Pernas, Gillani, & Cacchione, 2011) hanno già evidenziato la scarsa autenticità del parlato che caratterizza i materiali audio che accompagnano i manuali d'italiano, vista la frequente assenza di molti dei tratti tipici delle interazioni verbali quotidiane. Ciò che però fino ad ora non è stato analizzato è il livello di coerenza sequenziale delle interazioni verbali presentate nei manuali per l'insegnamento dell'italiano. Questo studio parte dal presupposto che l'interazione verbale è ordinata in ogni momento (Sacks, 1992, p. 484), che l'avvicendamento tra i parlanti è regolato da norme precise, ordinate gerarchicamente (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974), e che i turni di parola veicolano azioni organizzate in sequenze complementari, per cui un saluto proietta come possibile risposta da parte del/la co-partecipante un altro saluto, una domanda rende sequenzialmente rilevante una risposta nel turno successivo e così via. A partire da questi principi, l'analisi dettagliata di alcuni brani audio per l'insegnamento dell'italiano ha permesso di collocarli agli estremi di un *continuum* che va da più a meno autentico, proprio in virtù della maggiore o minore aderenza a queste norme tacite - "seen but unnoticed" (Garfinkel, 1967, p. vii) - su cui si regge l'interazione verbale. In particolare, nei due brani audio giudicati meno autentici sono frequenti veri e propri sfasamenti di tipo sequenziale, per cui a un'azione in prima posizione (un saluto, una domanda, ecc.) che dà inizio a una sequenza, non sempre corrisponde un'azione di risposta rilevante e in posizione contigua (Sacks, 1987): il risultato è una conversazione non del tutto coerente dal punto di vista sequenziale e, quindi, interazionale. Ai criteri di valutazione del grado di autenticità già individuati in precedenza, sembra dunque essenziale aggiungere quelli della *sequenzialità* e della *preferenza* per la contiguità tra azioni complementari. Dopotutto, se uno degli obiettivi principali dell'educazione linguistica è insegnare agli apprendenti ad essere competenti a livello comunicativo (Hymes, 1967) e, ancor più, interazionale (Barraja-Rojan, 2011; Huth & Taleghani-Nikazm, 2006; Kramsch, 1986) nella lingua e nella cultura di arrivo, forse bisogna iniziare a chiedersi in che misura i dialoghi proposti dai manuali offrano agli studenti di lingue dei modelli che ricorrono anche nelle conversazioni quotidiane.

L'articolo procederà nel modo seguente: saranno prima di tutto riassunti gli studi che in precedenza si sono occupati dell'autenticità dei materiali audio a uso didattico. Di seguito verrà presentato il quadro teorico e metodologico in cui questo studio si colloca. Dopo la presentazione dei dati, verrà proposta l'analisi dettagliata delle conversazioni. Seguono quindi la discussione dei risultati e le conclusioni.

2. Studi precedenti

Gli studi che si iscrivono in quest'area sono poco numerosi sia per quanto riguarda l'italiano, sia per l'inglese e le altre lingue. Wong (2002) parte da un corpus di trenta telefonate, tratte da diversi manuali di inglese come lingua straniera pubblicati negli anni '90, per analizzarne le aperture. Il risultato dell'osservazione è che in nessun caso risultano presenti le quattro fasi canoniche delle aperture di chiamata, così come sono state descritte nella letteratura analitico-conversazionale: (a) appello-risposta, (b) identificazione-riconoscimento, (c) saluti, e (d) convenevoli (*how-are-you sequence*; Schegloff, 1986, p. 131). Secondo l'autrice lo studio dimostra che le intuizioni dei parlanti nativi (e dunque degli autori di supporti didattici) sulla propria lingua non sono sufficienti per lo sviluppo di materiali *autentici* per i libri di testo: solo l'analisi approfondita di interazioni spontanee può dare un'idea precisa di come i partecipanti costruiscano e ricostruiscano significati e di come i parlanti si orientino verso le azioni sociali (Wong, 2002, p. 54).

Passando all'italiano, Gillani e Pernas (2013) analizzano in maniera approfondita sette diversi manuali variamente diffusi nei corsi di italiano delle Escuelas Oficiales de Idiomas spagnole, per valutare il grado di autenticità dei dialoghi in essi contenuti e il tipo di attività didattiche ad essi legate. Per delimitare il campo di indagine, gli autori selezionano due ascolti per volume, in maniera che siano omogenei dal punto di vista del genere discorsivo. Le conversazioni vengono analizzate per verificare in che misura vi siano presenti tratti tipici del parlato spontaneo quali sovrapposizioni, interruzioni, co-costruzioni, false partenze, pause, fenomeni paralinguistici di varia natura, sgrammaticature, ripetizioni, correzioni e segnali discorsivi (Gillani & Pernas, 2013, pp. 71-72). L'analisi evidenzia l'esistenza di un *continuum* tra materiali audio inautentici (ovvero basati su copioni recitati in laboratorio) da un lato e materiali semi-autentici¹ (improvvisati più

¹ Gli autori riservano l'aggettivo *naturale* al materiale conversazionale spontaneo ottenuto dal vivo senza che i parlanti siano consapevoli della registrazione.

² "practices for dealing with problems or troubles in speaking, hearing, and understanding" (Schegloff, 2000b, p. 207)

liberamente sulla base di un canovaccio) dall'altro: nei primi, i fenomeni conversazionali sopra elencati sono virtualmente assenti, a differenza di ciò che accade nei secondi. Questa diversità ha delle ricadute anche sul piano didattico, in quanto il numero di attività mirate alla descrizione e all'utilizzo dei fenomeni conversazionali salienti diminuisce con l'aumento del grado di inautenticità delle conversazioni proposte. Insomma, quanto più il materiale audio è innaturale, tanto meno si presterà a un utilizzo che favorisca il miglioramento della competenza interazionale degli apprendenti (Gillani & Pernas, 2013, p. 67). A risultati molto simili giungono gli stessi autori in uno studio di poco posteriore, basato su un corpus simile: come nel caso precedente, i due ricercatori prendono in considerazione alcune caratteristiche tipiche del parlato, e le usano per classificare l'*input* orale dei manuali analizzati lungo un *continuum* che va da più a meno naturale (Gillani & Pernas, 2014). Nelle conclusioni Gillani e Pernas sottolineano come l'adozione di materiali audio manipolati (e, dunque, privi di molti dei tratti dell'oralità) venga giustificata con la motivazione che la loro gradualità favorirebbe negli apprendenti il processo di acquisizione. Per gli autori, invece, l'attenzione dovrebbe essere spostata dalla manipolazione semplificativa dei testi alle strategie di apprendimento, in modo che ad adattarsi al testo siano gli studenti, e non il testo agli studenti (Gillani & Pernas, 2014, p. 463). Il presente studio prende spunto da questi precedenti ma rispetto ad essi, e in consonanza con il lavoro di Wong (2002), presterà maggiore attenzione ad aspetti dell'interazione verbale quali la sequenzialità delle azioni veicolate dai turni di parola, il concetto di preferenza e quello di intersoggettività.

3. Teoria e metodo

L'analisi della conversazione (AC), nata negli Stati Uniti negli anni '60, è una disciplina sociologica che si basa sull'osservazione di interazioni orali spontanee, ovvero non elicitate a fini di ricerca. La dimensione sperimentale è dunque assente. A differenza di ciò che accade in linguistica, ambito nel quale l'interesse primario verte generalmente sulla lingua come sistema, l'AC si concentra sulle azioni che gli attori sociali realizzano attraverso il parlato e altre risorse semiotiche. Questa disciplina non tratta il linguaggio come un sistema autonomo indipendente dal proprio uso quanto, piuttosto, come un insieme di risorse semiotiche di varia natura che i partecipanti "usano, monitorano, interpretano e manipolano" (Schegloff, Koshik, Jacoby, & Olsher, 2002, p. 15 [traduzione mia]) al fine di realizzare le proprie azioni. Parlato-in-interazione (*talk-in-interaction*) è il termine in uso per riferirsi all'oggetto di ricerca di questa disciplina (Drew & Heritage, 1992, p. 4). Obiettivo di fondo è lo studio dell'organizzazione delle azioni sociali. Nella prospettiva analitico-conversazionale, questa organizzazione è prodotta *in situ* dai partecipanti, che si orientano per dare senso, momento per momento, a ciò che sta accadendo nell'interazione con l'altro. Il punto di vista adottato dal ricercatore è dunque emico (Pike, 1967), ovvero quello dei partecipanti all'interazione.

Uno dei concetti centrali dell'AC è che esiste ordine in ogni momento dell'interazione (Sacks, 1992, p. 484): il parlato è sistematicamente organizzato, profondamente ordinato e metodico. Un secondo principio dell'AC è che le azioni che i parlanti realizzano, turno dopo turno, sono condizionate dal contesto locale, che esse a loro volta rinnovano: nelle parole di Heritage (1984a, p. 242) "[t]he context of a next action is repeatedly renewed with every current action". In questa prospettiva dinamica, i turni di parola dei parlanti non possono essere adeguatamente compresi se non in riferimento all'ambiente sequenziale in cui vengono prodotti. A partire dalla prospettiva del partecipante, l'obiettivo di base è dunque stabilire quali elementi del contesto siano di volta in volta rilevanti per i parlanti coinvolti, in ogni momento dell'interazione. Un altro principio importante è che nessun dettaglio di ciò che viene (video-)registrato può essere respinto a priori in quanto disordinato, accidentale o irrilevante (Heritage, 1984a, p. 241). Sulla base di questa premessa, l'AC ha sviluppato un sistema di trascrizione molto dettagliato che cerca di rappresentare tutti quegli aspetti del parlato spontaneo normalmente negletti in altri ambiti della ricerca linguistica: sovrapposizioni, silenzi e pause, vocalizzazioni di varia natura, risate, particelle discorsive ecc. (per una discussione dettagliata cfr. Hepburn & Bolden, 2017).

Con la diffusione, a partire dagli anni '70, di tecniche sempre più accessibili e sofisticate di videoregistrazione, anche aspetti quali il linguaggio non verbale e la direzione dello sguardo sono entrati a far parte delle trascrizioni, in quanto elementi potenzialmente decisivi nella descrizione dell'interazione faccia a faccia (Ford, Fox, & Thompson, 1996). Quali dati primari vengono comunque sempre e solo considerate le (video-)registrazioni, delle quali le trascrizioni possono solo offrire una resa incompleta e in qualche modo selettiva, funzionale a rendere fruibili i dati primari sia agli analisti, sia al pubblico. Un ulteriore principio che deriva da queste premesse è che in AC l'analisi avviene dal basso verso l'alto (*bottom-up*) ed è dunque guidata

dai dati (*data-driven*). La rilevanza di fattori contestuali esterni quali potere, genere o razza diventa tale solo quando i partecipanti stessi vi si orientano esplicitamente durante l'interazione.

Un altro modo di presentare i principi dell'AC è in relazione alle domande di ricerca che la guidano. Il quesito essenziale che caratterizza tutte le fasi dell'analisi dei dati è "Perché questa cosa (accade proprio) adesso?" (*Why that now?*; Sacks & Schegloff, 1973, p. 76), un interrogativo che sussume la prospettiva dell'interazione in quanto azione espressa per mezzo di forme linguistiche (e multimodali) in una sequenza che si sviluppa nel tempo. L'analisi della conversazione ha messo in luce l'esistenza di alcune organizzazioni interazionali cui i partecipanti all'interazione fanno ricorso in modo normativo e riflessivo: si tratta del sistema di presa di turno, del concetto di adiacenza, della nozione di preferenza e dei meccanismi di riparazione. Queste strutture servono ai partecipanti sia da modelli d'azione per la produzione delle azioni sociali, sia come punto di riferimento per l'interpretazione delle azioni altrui. L'analista della conversazione se ne serve allo stesso modo.

Le procedure per l'organizzazione della *presa di turno* servono a dare soluzione al ricorrente problema relativo alla selezione del prossimo parlante, in modo che vi sia un avvicendamento ordinato tra locutori durante la conversazione (Sacks et al., 1974). I turni di parola sono composti da una o più unità di costruzione del turno (UCT; in inglese, *turn construction units*), entità linguistiche di dimensioni e complessità variabili che possono andare da singole interiezioni o parole (come ad esempio "ah!", in risposta a una notizia inattesa), a sintagmi, frasi e interi periodi. Queste unità formano in ogni caso enunciati riconoscibilmente completi in un dato contesto. Quando il turno in corso si avvicina a un punto in cui potrebbe essere trattato dai co-partecipanti come adeguatamente completo, si apre la possibilità di avvicendamento tra parlanti: si parla in questo caso di punto di rilevanza transizionale PRT (in inglese *transition relevance place*). In corrispondenza con il PRT, i partecipanti usano alcune tecniche di assegnazione del turno (auto-/eteroselezione) organizzate in modo gerarchico: selezione del prossimo parlante da parte del parlante in corso, autoselezione da parte di un altro parlante o, nel caso in cui non sia stato fatto ricorso a una delle prime due possibilità, ritorno all'autoselezione da parte del parlante in corso. Il sistema di avvicendamento tra parlanti è normativo, il che non esclude che sovrapposizioni e parlato simultaneo si possano verificare: questo perché i locutori possono scegliere di realizzare specifiche azioni sociali facendo comunque sempre riferimento alla norma che vuole che parli un solo partecipante alla volta (*one party talking at a time*; Schegloff, 2000a, p. 1) per sottolineare la natura affiliativa o disaffiliativa delle proprie azioni.

I turni di parola incarnano azioni: queste non si susseguono caoticamente durante la conversazione, ma in sequenze. Con il termine *sequenzialità* ci si riferisce al modo in cui un enunciato rende evidente la propria relazione sia con ciò che lo ha preceduto, sia con il ventaglio delle azioni che esso proietta come possibili risposte nel turno successivo. Come tale, la sequenzialità è una risorsa centrale nel raggiungimento dell'intersoggettività tra co-partecipanti, ovvero di uno stato di mutua comprensione nella conversazione. In questa prospettiva assumono un ruolo centrale le *coppie adiacenti*, coppie di turni organizzati in modo che alla produzione della prima parte della coppia (per esempio un saluto), la seconda parte della coppia (risposta al saluto) diventa condizionalmente rilevante. Una seconda parte di coppia adiacente che non venga prodotta è manifestamente assente: la sua produzione rimane dunque rilevante, anche differita, e la sua eventuale assenza rende necessaria un'azione rimediale che la giustifichi.

La nozione di *preferenza* è diretta derivazione dall'organizzazione sequenziale del parlato in successioni di coppie adiacenti. Il concetto di preferenza in questo caso non ha nulla a vedere con la dimensione psicologica e individuale, quanto invece con problemi di affiliazione e disaffiliazione in relazione alle azioni sociali che i partecipanti all'interazione producono. L'interazione umana è caratterizzata dalla tendenza a mantenere i legami di solidarietà tra partecipanti e a prevenire o minimizzare le possibilità di conflitto (Heritage, 1984a, p. 265). Questa propensione strutturale per l'affiliazione trova come propria manifestazione l'organizzazione della preferenza. Nel caso di molte coppie adiacenti ciò significa che l'azione in prima posizione, quella che apre la sequenza, rende molto spesso rilevanti due azioni di risposta alternative e mutuamente escludenti: sarà quindi possibile rispondere a una proposta con l'accettazione della stessa (azione preferita) o con un rifiuto (azione dispreferita). Il carattere diverso di queste due possibilità diventa evidente quando osserviamo il formato che assumono: le azioni preferite vengono solitamente prodotte senza esitazioni o ritardi, mentre quelle dispreferite si caratterizzano in generale per la presenza di ritardi, esitazioni, disfluenze, silenzi, segnali discorsivi e anche da commenti di apprezzamento e giustificazioni che separano in minore o maggior misura la prima azione dalla seconda. Preferenza e progressività dell'interazione vanno di pari passo: "Moving from some element to a hearably-next-one with nothing intervening is the embodiment of, and the measure of, progressivity. Should something intervene

between some element and what is hearable as a/the next one (this) will be heard as qualifying the progressivity of the talk, and will be examined for its import". (Schegloff, 2007, p. 15). Un'azione di risposta preferita è dunque affiliativa e favorisce la solidarietà sociale (Heritage, 1984a, p. 269), al contrario delle risposte dispreferite, il cui carattere disaffiliativo può però essere ridotto proprio grazie al ricorso a mitigazioni, scuse e giustificazioni.

Infine, l'ultimo tassello del sistema è rappresentato dalla *riparazione*, una serie di pratiche attraverso le quali i partecipanti affrontano vari tipi di problemi nella produzione e nella comprensione del parlato emergente². Le procedure di riparazione includono tre componenti di base: la fonte del problema (il cosiddetto riparabile, *repairable*, ad esempio una parola non familiare), l'avvio della riparazione (per esempio con un segnale che avvia una procedura di riparazione: *eh?*, *come?*, *chi?* ecc.) e la soluzione della riparazione (per esempio con la ripetizione o la riformulazione della parola non familiare). Sia il locutore che ha prodotto quella che viene trattata come la fonte del problema (*self*) sia il destinatario (*other*) possono avviare una procedura di riparazione e/o produrre una soluzione al problema. Viene quindi fatta una distinzione tra l'auto-riparazione auto-iniziata, nella quale il locutore all'origine della fonte del problema inizia e completa la procedura di riparazione in modo indipendente (ad esempio: "è proprio un piccolo paesino sui se- quasi settecento metri credo"³), all'interno dello stesso turno di parola, e autoriparazione eteroiniziata, in cui il destinatario di quella che si rivela come la fonte del problema avvia la procedura e il locutore produce la soluzione. Molto meno frequente, per le sue evidenti implicazioni sociali, è la riparazione iniziata e portata a termine dal/la co-partecipante (ad esempio: A- "è venuta anche la tua amica Chiara?" B- "vuoi dire Clara." A- "ah, scusa, Clara, sì."), peraltro tipica di alcuni specifici contesti istituzionali (l'interazione in classe, ad esempio). La riparazione è un meccanismo vitale per il mantenimento dell'intersoggettività (Robinson, 2014). Nulla, in linea di principio, può essere escluso dalla classe dei riparabili (Schegloff et al., 1977, p. 363).

L'AC è una disciplina che si utilizza per lo studio delle interazioni spontanee – siano esse istituzionali o meno – e quindi non elicitate. Si tratta dunque di attività sociali che avrebbero luogo comunque, anche in assenza del ricercatore. Come abbiamo già avuto modo di ricordare, esse vengono di norma registrate con apparati audio e (sempre più spesso) video. In questo studio, l'AC è utilizzata in maniera consapevole per rendere evidente la distanza variabile che intercorre tra i dialoghi oggetto di analisi e le conversazioni quotidiane, a partire da ciò che di esse sappiamo grazie agli studi condotti in questo ambito sin dalla fine degli anni '60.

4. I dati

I dati sono costituiti da due conversazioni tratte da *Universitalia – Esercizi* (UE; Carrara, 2007), di cui vengono analizzati ampi estratti, poi messi a confronto con brani audio appartenenti ad altri due manuali per l'insegnamento dell'italiano. In un caso la conversazione è diadica (Shopping; Carrara, 2007, p. 73), nell'altro coinvolge tre partecipanti (Il semestre ricomincia; Carrara, 2007, p. 63)⁴. Gli altri ascolti sono stati tratti da *Linea diretta – 1* (LD1; Conforti & Cusimano, 1997) e da *Volare – 4* (V4; Catizone, 2003).

La scelta dei materiali qui analizzati è stata determinata dal diverso processo che ne ha caratterizzato la produzione: mentre infatti le conversazioni di UE⁵ sono basate su copioni recitati in studio, quelle di LD1 sono interpretate liberamente dagli attori a partire da un canovaccio. Quelle di V4 sono invece caratterizzate da parlato elicitato senza alcuna traccia da seguire da parte dei parlanti coinvolti, che non sono attori. Altro elemento che ha guidato la scelta delle due registrazioni di UE è il loro diverso quadro partecipativo (Goffman, 1981; Goodwin & Goodwin, 2004): mentre infatti in un caso si tratta di una conversazione diadica (Shopping), nell'altro i parlanti coinvolti sono tre (Il semestre ricomincia). Nelle conversazioni di tutti i giorni, il diverso numero di partecipanti a un evento comunicativo ha evidenti ricadute sullo sviluppo della

² "practices for dealing with problems or troubles in speaking, hearing, and understanding" (Schegloff, 2000b, p. 207)

³ Estratto di conversazione informale tra conoscenti, registrata dall'autore presso l'università di Stoccolma

⁴ Questi due ascolti – unitamente ad altri 15 appartenenti a diversi manuali – sono stati oggetto di analisi approfondita all'interno di un corso di comunicazione orale in italiano offerto dal dipartimento di lingue romanze e classiche dell'università di Stoccolma nell'arco di tre semestri, tra la primavera del 2019 e la primavera del 2020.

⁵ Le tracce audio dei due volumi di *Universitalia* (libro dello studente e libro degli esercizi) sono varie: accanto a conversazioni come quelle qui analizzate, che potremmo etichettare come *inautentiche* e che servono soprattutto a documentare gli usi pragmatici dei contenuti linguistici via via presentati o a rivedere e fissare il lessico presentato nella corrispondente unità, vi sono infatti anche molti esercizi di fonetica e numerose interviste (anche in questo caso, differenziabili a nostro avviso tra interviste basate su uno *script* e interviste spontanee).

conversazione: ci è parso utile verificare se a un differente quadro di partecipazione corrispondessero dinamiche conversazionali differenti.

Si tratta in tutti e tre i casi di materiali prodotti alcuni anni fa e non più in commercio, ma che sono rappresentativi dei diversi approcci che sottendono tuttora alla produzione delle tracce audio che accompagnano sia i manuali di italiano L2, sia altri supporti didattici integrativi per l'insegnamento/apprendimento della lingua italiana. Al posto delle due conversazioni prescelte, ve ne sarebbero quindi potute essere molte altre, più o meno recenti e di diversa provenienza, ma dalle caratteristiche simili. Dato il carattere esplorativo dello studio, la scelta è stata limitata al materiale qui analizzato. Quello che viene qui presentato è uno studio la cui metodologia può tuttavia essere applicata a tutti i dialoghi dello stesso tipo, a prescindere dalla loro data di pubblicazione. Questa osservazione acquista maggiore rilievo se si considera che, da una breve ricognizione operata da chi scrive su alcuni manuali di più recente pubblicazione, il parlato inautentico che caratterizza UE sembra molto più rappresentato nei supporti audio dei manuali oggi in commercio rispetto a quello semi-autentico di LD1 e V4. Per ragioni di spazio e di comparabilità, il presente studio si limita all'analisi di tracce audio, pur nella consapevolezza che nei manuali di italiano L2 sono sempre più diffusi anche i supporti video: questi ultimi saranno oggetto di un'altra ricerca in corso di realizzazione (Pauletto & Ferroni, *in preparazione*).

Ai fini dell'analisi, i passaggi salienti di ogni conversazione saranno (ri)trascritti seguendo le convenzioni in uso in ambito analitico conversazionale (cfr. Hepburn & Bolden, 2017), per poi essere analizzati e messi in relazione gli uni con gli altri. In Appendice è presente una lista dei simboli utilizzati in questo tipo di trascrizione, che cerca di rappresentare nella maniera più fedele possibile molti dei fenomeni che caratterizzano il parlato: profilo intonativo, sovrapposizioni, silenzi e altri fenomeni paralinguistici quali la velocità di elocuzione, il volume, l'enfasi, gli allungamenti vocalici, ispirazioni, segnali di risposta (di solito definiti "pause piene" in studi appartenenti ad altre tradizioni) e altro.

Alla fine del lavoro analitico sarà possibile osservare quali siano gli elementi che concorrono a determinare i diversi gradi di spontaneità del parlato riprodotto da queste conversazioni, un fatto che a nostro avviso potrà fornire agli insegnanti spunti di riflessione sia teorica, sia metodologica.

5. Analisi

5.1. Sequenzialità e dispreferenza

L'Estratto 1 è tratto dalla conversazione tra Elena e Monica. Di seguito presentiamo l'apertura della conversazione. Una prima cosa che si può osservare è che, a differenza di quanto accade nella maggioranza dei materiali d'ascolto in commercio, i rumori di fondo (voci di altre persone, traffico, rumori di piatti, bicchieri, stoviglie o passi), così utili ad attivare le conoscenze pregresse degli apprendenti (Gillani & Pernas, 2013, p. 72-73) sono totalmente assenti: è dunque impossibile determinare con precisione dove le due parlanti si trovino al momento dell'incontro. Leggendo le consegne dell'esercizio di ascolto, capiamo che Elena è stata al mercato e che Monica le chiede un resoconto di tale attività:

Estratto 1. UE - Shopping - 1

01	Monica	ciao Elena.
02		(0.3)
03		allora? com'è andata al mercato?
04		(0.4)
05	Elena	ciao Monica .hhhhh oggi giornata alla grande .hh

In questo brevissimo scambio possiamo già fare alcune osservazioni interessanti. La conversazione si apre con il saluto di Monica (riga 01), che però non ottiene immediata risposta da parte di Elena al completamento del turno, nello spazio di rilevanza transizionale che invece renderebbe legittimo il passaggio di turno all'altra partecipante. Come abbiamo già visto in precedenza, l'azione di Monica costituisce la prima parte di una coppia adiacente che renderebbe rilevante, come azione preferita in posizione contigua, la reciprocazione del saluto. In condizioni normali, l'assenza di qualsiasi tipo di reazione sarebbe manifesta: la co-partecipante potrebbe inferirne la presenza di qualche tipo di problema e proprio per questo potrebbe prendere avvio uno scambio riparatore (Goffman, 2008). In questo caso ciò non avviene. Dopo un silenzio di 0,3 secondi (riga 02), Monica si autoseleziona nuovamente e rivolge a Elena una domanda (riga 03), che per il proprio formato (la presenza di "allora" a inizio turno, ad esempio) proietta come risposta candidata un turno esteso di carattere narrativo con i dettagli sulla visita al mercato. È qui che notiamo un secondo sfasamento

sequenziale, dal momento che la prima azione del turno di Elena (riga 05), prodotta dopo un silenzio piuttosto rilevante (0,4 secondi: riga 04), non è costituita dalla risposta alla domanda immediatamente precedente, quanto da un saluto che – adesso sì – reciproca quello iniziale di Monica. Gli studi precedenti evidenziano la tendenza dei parlanti a mantenere la contiguità tra turni e azioni: Sacks (1987) descrive una norma generale in forza della quale, ad esempio, se due domande vengono pronunciate in rapida successione, esse riceveranno risposte in ordine inverso, come si vede nel seguente esempio (Sacks, 1987, pp. 59-60):

A: Well that's a good uh how is yer arthritis. Yuh still taking shots?

B: Yeah. Well it's, it's awright I mean it's uh, hurts one 'n a while but it's okay.

Come si vede, B risponde prima alla seconda domanda di A, e poi alla prima. In questo senso, la sequenzialità dello scambio iniziale tra Elena e Monica è quantomeno atipica. Altro elemento che potrebbe discostarsi dalla norma è la mancanza di una sequenza di convenevoli dopo quella dei saluti. Nelle conversazioni faccia a faccia, l'organizzazione sequenziale è molto simile a quello che si osserva nelle aperture di conversazione al telefono (appello-risposta, identificazione-riconoscimento, saluti, convenevoli), anche se l'ordine sembra essere meno rigido, grazie alle risorse semiotiche a disposizione dei parlanti in copresenza (Liddicoat, 2011, p. 292; Wong, 2002). Presentiamo qui di seguito, nell'Estratto 2, l'inizio di una conversazione tra conoscenti tratta da LD1 (Conforti & Cusimano, 1997: lezione 1), per meglio esemplificare i diversi momenti che scandiscono l'apertura di un incontro in presenza:

Estratto 2. LD1 - Ciao, come stai?

01	Michele	ciao Luciana.
02	Luciana	↑a::h ciao Michele.
03	Michele	come stai?
04		(0.2)
05	Luciana	tlk ⁶ eh bene.
06		(0.2)
07	Luciana	tu?
08		(0.4)
09	?	mf,
10	Michele	bene anch'io.=
11	Luciana	[mhm̥]
12	Michele	=g[razi]e.
13	Luciana	.hhhhhh e:::h senti posso presentarti la mia amica
14		Hildegard?
15		(0.3)

I rumori di sottofondo ci aiutano a collocare i co-partecipanti in un ambiente affollato, molto probabilmente un bar o un ristorante. In questo caso, alla sequenza costituita dal riconoscimento, dall'identificazione e dai saluti (righe 01 e 02), segue canonicamente quella dei convenevoli (righe 03-12). Ad aggiungere realismo alla scena contribuisce il senso di sorpresa espresso da Luciana nel proprio turno di risposta (riga 02): in particolare, la particella “↑a::h”, che fa da prefazione al suo turno, con la propria particolare configurazione prosodica (in particolare il tono marcatamente alto) rende pubblico il carattere inatteso dell'evento. Ne deduciamo che l'incontro è probabilmente frutto dell'identificazione di Luciana – ancora ignara – da parte di Michele (De Stefani & Mondada, 2018, p. 254). La sequenza dei convenevoli viene chiusa dalla risposta di Michele (righe 10 e 12), ratificata da Luciana con un segnale di risposta (Gardner, 2001) prodotto in terza posizione (“mhm̥”: riga 11), a chiusura di questa fase dell'interazione. A questo punto, a sottolineare il carattere di pre-sequenza dei saluti negli incontri tra persone che si conoscono (Schegloff, 1979, pp. 33-34), avviene il passaggio a una nuova attività, chiaramente marcato alla riga 13 dai fenomeni presenti a inizio turno (per esempio la lunga inspirazione indizio di parlato incipiente e la particella “e:::h”) e dal segnale discorsivo “senti” (Fuschi, 2013). Pur essendo stata realizzata in studio, molto probabilmente sulla base di un canovaccio (Gillani & Pernas, 2013, pp. 66-67), a differenza della prima conversazione, questa conserva dunque i tratti tipici delle aperture di conversazione spontanee, soprattutto per ciò che riguarda la completezza e contiguità delle coppie adiacenti.

⁶ Rumore delle labbra che si schiudono

Aspetti problematici simili a quelli osservati nell'apertura di conversazione tra Monica e Elena si notano anche all'inizio del dialogo a tre tra Elisa, Marco e Massimo (Estratto 3). Anche in questo caso, non vi sono effetti sonori di sottofondo che consentano di ricostruire il possibile contesto nel quale questa interazione ha luogo. La conversazione all'inizio coinvolge solo due delle tre persone presenti:

Estratto 3. UE - Il semestre ricomincia – 1

01	Elisa	↑oh guarda chi c'è, (.) Marco finalmente. (0.2)
02		al↑lora? come va?
03		(0.6)
04	Elisa	tornato dalle ferie?
05		(0.3)
06	Elisa	cos'hai fatto di bello?
07		(0.3)
08	Marco	tlk .hhh bene bene::::. eccomi qua. (0.3) pronto a
09		ricominciare, (...)

Come nel caso dell'apertura di conversazione tra Monica e Elena, notiamo anche qui l'assenza di una risposta rilevante in almeno tre diverse occasioni: Marco infatti non risponde all'azione di riconoscimento di Elisa (riga 01), e non dà avvio a uno scambio di saluti. Elisa, d'altra parte, passa direttamente alla sequenza dei convenevoli (riga 02), che però, di nuovo, non vengono reciprocati dall'amico: a questa azione segue infatti un silenzio prolungato (0,6 secondi: riga 03), seguito da una nuova domanda di Elisa (riga 04) che, data la propria natura polare, renderebbe un "sì" o alternativamente un "no" come risposte condizionalmente rilevanti nel turno di risposta adiacente. La risposta di Marco invece latita, e al suo posto troviamo un nuovo silenzio (riga 05), seguito da una domanda aperta di Elisa (riga 06), che in questo caso proietta come risposta preferita un turno esteso di tipo narrativo. Soffermandoci per ora solo sull'inizio del turno di Marco, noteremo subito un problema: esso, infatti, non pare tanto rispondere all'ultima domanda di Elisa (riga 06: "cos'hai fatto di bello?"), quanto alla prima (riga 02: "allora?=come va?"), contravvenendo così anche in questo caso alla preferenza per la contiguità tra azioni complementari (Sacks, 1987, pp. 59-60). Abbiamo dunque tre potenziali coppie adiacenti che rimangono monche e il cui completamento, quando c'è, è mal posizionato, come nel caso della risposta di Marco (righe 08-09).

Ritorniamo ora alla conversazione tra Elena e Monica, per osservarne un ulteriore estratto. Come abbiamo detto in precedenza, la domanda di Monica ("allora? com'è andata al mercato?") sembra proiettare come azione preferita in seconda posizione un turno di risposta esteso: in effetti, la parlante selezionata inizia a offrire un resoconto dettagliato della propria visita al mercato (Estratto 4, righe 05-08).

Estratto 4. UE - Shopping - 2

05	Elena	ciao Monica .hhhhh oggi giornata alla grande. .hh ho
06		trovato un sacco di cose per l'inverno. guarda, .hhhhh
07		fantastici questi stivali neri vero? .hhhhh <u>ottanta</u> euro.
08		.hh mi piace un sacco la punta rotonda.
09	Monica	tlk .hhh sì.
10		(0.2)
11		e (poi) quest'anno si usa un casino.
12		(0.6)
13	Monica	ma che numero porti? li posso provare un att[mo?]
14	Ellena	[.hh] il
15		trentotto, (0.2) sì*sì fai pure.
16	Monica	.hhhh eh sì. proprio belli.
17		(0.4)
18	Monica	quasi quasi me li prendo anch'io.
19		(0.5)

Disponendo della sola registrazione audio, non ci è dato sapere quale sia la configurazione spaziale che assumono Monica, Elena e gli oggetti acquistati da quest'ultima, per cui dovremo cercare di analizzare ciò che accade solo a partire dalla traccia sonora. Ciò che possiamo osservare è quello che Monica *non fa*, durante il turno di Elena. Prima di tutto, pur in presenza di un enunciato di per sé completo dal punto di vista sintattico, prosodico e pragmatico, Monica non risponde in modo apprezzabile al turno informativo di Elena (riga 05: "oggi giornata alla grande"), che oltretutto veicola una valutazione estremamente positiva. È al

completamento di ogni singola unità di costruzione del turno (UCT) infatti che si apre quello spazio di opportunità definito punto di rilevanza condizionale, all'interno del quale può avvenire il lecito avvicinamento tra parlanti. Sappiamo poi che i turni informativi in seconda posizione (*informings*: cfr. Couper-Kuhlen & Selting, 2018, pp. 268-270), turni cioè che rispondono a una richiesta di informazioni, rendono rilevante la produzione di un ulteriore turno di risposta in terza posizione (*news receipt* o *newsmark*) che dia ricevuta della nuova informazione e che nel contempo indichi come il ricevente sia ora aggiornato rispetto a qualcosa di cui prima non era al corrente (Heritage, 1984b). Non rispondendo, Monica sembrerebbe così trattare come non degna di nota o addirittura problematica l'informazione appena ottenuta da Elena. A seguire, Monica si autoseleziona per produrre una nuova UCT dal carattere informativo ("ho trovato un sacco di cose per l'inverno": righe 05-06) completata la quale, tuttavia, la co-partecipante si astiene nuovamente dal reagire, sia pure in maniera minima. Monica dunque prosegue, compiendo due azioni diverse: mostra a Elena un paio di stivali ed esprime (presumibilmente allo stesso tempo) su questi una valutazione estremamente positiva (righe 06-07). Questa parte del turno è composta da una prima UCT costituita dal solo verbo 'guardare', in forma imperativa ("guarda"; riga 06) e con intonazione discendente⁷, e da una seconda UCT con la quale Monica esprime la valutazione ("fantastici questi stivali neri"; riga 07). Non solo: Monica completa il turno producendo una ulteriore UCT: si tratta di una domanda retorica ("vero?"), un *tag* che renderebbe rilevante una risposta da parte di Elena nel turno adiacente. Il formato del turno di per sé (ad esempio l'esibizione dell'oggetto e il *tag* finale) ha caratteristiche capaci di mobilitare un'azione responsiva (Stivers & Rossano, 2010). Inoltre, sappiamo che nelle conversazioni spontanee il turno di valutazione è spesso seguito da segnali di ricevuta (*acknowledgements*: per esempio "mhm") o da turni valutativi prodotti dal co-partecipante (Pomerantz, 1975, 1984). Mentre un segnale di ricevuta indica un'affiliazione solo parziale, i turni valutativi in seconda posizione sono normalmente formulati in maniera da segnalare accordo con l'*assessment* precedente (De Stefani, 2011, p. 379). Il fatto che Monica non risponda potrebbe quindi far presagire un incipiente disaccordo da parte sua, possibilità che però viene smentita di lì a poco quando lei stessa formulerà una valutazione molto positiva (riga 16: "eh sì. proprio belli."). La risposta di Monica ci pare dunque manifestamente assente. Assente risulta pure una nuova risposta all'incremento informativo che Elena produce immediatamente dopo ("ottanta euro."; riga 07): come gli *informings* in seconda posizione, sappiamo infatti che anche le offerte di informazioni in prima posizione (*news deliveries*; Couper-Kuhlen & Selting, 2018, pp. 266-268) proiettano come risposta rilevante la produzione di un qualche tipo di segnale di ricevuta ("davvero?" o "ah!" sarebbero possibili candidati), che invece anche in questo caso è assente. Di nuovo, Monica dà l'impressione di non essere una partecipante molto attenta a ciò che sta avvenendo. Elena chiude il proprio turno esteso valutando positivamente un dettaglio dell'oggetto che sta esibendo ("mi piace un sacco la punta rotonda"; riga 08). È a questo punto che Monica si autoseleziona, ma diventa difficile capire a che cosa risponda il "sì" che apre il suo turno (riga 09). Non sembra rispondere all'ultima valutazione di Elena, dal momento che non si tratta di una valutazione affiliativa in seconda posizione e che quella di Elena non è una valutazione dal carattere generale ma l'espressione di una preferenza personale. Paradossalmente, con questo sì la parlante sembrerebbe confermare di essere a conoscenza della predilezione di Elena per gli stivali con la punta tonda, esibendo un accesso alle esperienze e ai sentimenti a queste legati che sono in realtà di proprietà della sola parlante (Sacks, 1992, p. 244). In ogni caso, Elena si autoseleziona di nuovo, producendo un ulteriore turno informativo (*news delivery*) in prima posizione ("e (poi) quest'anno si usa un casino."; riga 11). Come abbiamo visto in precedenza, ciò renderebbe rilevante una risposta da parte della co-partecipante sotto forma di segnale di ricevuta, qui invece assente. Il turno di Elena è infatti seguito da un silenzio rilevante, superiore al mezzo secondo (riga 12), dopo il quale Elena si autoseleziona ancora per fare a Monica due domande in rapida successione ("ma che numero porti? li posso provare un attimino?"; riga 13). Come abbiamo osservato in precedenza, anche in questo caso la contiguità fra azioni che si osserva nelle interazioni di tutti i giorni non viene rispettata: l'ordine delle risposte di Monica segue infatti l'ordine delle domande di Elena (righe 14-15). Nemmeno il turno successivo di Monica ("eh sì. proprio belli."; riga 16), una valutazione positiva che renderebbe rilevante l'espressione di affiliazione da parte di Elena, riceve risposta. L'ultimo turno esaminato in questa sezione segue un ulteriore silenzio (riga 17) ed è l'annuncio di un futuro, possibile corso d'azione da parte della stessa parlante ("quasi quasi me li prendo anch'io."; riga 18). Un annuncio forma la prima parte di una coppia adiacente che di norma vede, in seconda posizione, un'azione di risposta costituita da una valutazione positiva o negativa, a seconda del carattere dell'annuncio stesso (Terasaki, 2004, pp. 175-176). Anche in questo caso, l'azione di risposta

⁷ Questo aspetto, unito alla susseguente ispirazione, ci fa escludere che si tratti di un segnale discorsivo.

rilevante è assente (si osservi il silenzio prolungato alla riga 19), fatto che in condizioni normali potrebbe generare, nuovamente, inferenze negative. Il fatto che presso un PRT possa avvenire un avvicendamento tra i parlanti non significa ovviamente che ciò *debba* avvenire. Ciò che vogliamo sottolineare è che nessuna delle occasioni disponibili per esibire il proprio ascolto attivo, la propria partecipazione alla conversazione, è stata sfruttata dalle due partecipanti. Vedremo in seguito ciò che avviene in conversazioni più spontanee.

Ora osserviamo altri esempi di questa mancata corrispondenza tra azioni in prima, in seconda e in terza posizione anche nella conversazione a tre (Estratto 5) che abbiamo già iniziato ad analizzare. Nella sequenza che proponiamo a seguire viene coinvolto anche il terzo partecipante, Massimo:

Estratto 5. UE - Il semestre ricomincia – 2

17	Elisa	.hhhh beati voi, (0.2) io invece sono rimasta qui e
18		ho lavorato come al solito al museo.*.hhhhh non vi
19		dico che divertimento. (0.2) però almeno ho avuto
20		il tempo di preparare l'esame di storia moderna.
21		.hhhhh vabbè dai.
22		(0.5)
23	Elisa	Massimo e tu? che cosa hai fatto. sei andato a Parigi
24		poi?
25		(0.3)
26	Massimo	.hh eh sì. .hh €sono st(h)ato a P(h)arigi::€ luglio e
27		agosto..hhhhh ma:: di Parigi ho visto ben poco.
28		(0.3)
29	Massimo	sono andato a cercare materiale per la tesi. .hhhhh
30		però ora:: f:: conosco tutte le biblioteche della
31		città.*hhh.
32		(0.4)
33	Marco	↑a::h,
34		(0.3)
35	Marco	tlk sei stato a Pa↑rigi?
36		(0.5)
37	Marco	ma ↑dove hai dormito?
38		(0.4)
39	Massimo	.hhhhh da:: Luca.

Nel proprio turno Elisa offre almeno due informazioni nuove: la permanenza in città per lavoro, segmento che ha il carattere della lamentela (righe 17-19), e la preparazione di un esame universitario (righe 19-20). In entrambi i casi si tratta di *news deliveries*, che tuttavia non ricevono risposta da parte dei due co-partecipanti in prossimità dei rispettivi PRT. Alla riga 21 il turno esteso di Elisa giunge alla propria conclusione ma anche in questo caso nessuno tra i parlanti co-presenti si autoseleziona. Dopo un *gap* piuttosto lungo (0,5 secondi; riga 22) Elisa riprende il turno di parola e interroga Massimo (righe 23-25), il quale produce un turno di risposta articolato (righe 26-31). Marco ed Elisa avrebbero diverse opportunità per rendere manifesto il proprio ruolo di ascoltatori attivi: 1) alla fine della seconda UCT del turno di risposta ("sono st(h)ato a P(h)arigi:: luglio e agosto."; righe 26-27), con la quale Massimo risponde alla richiesta di informazioni di Elisa dando un'informazione nuova; 2) alla fine della terza UCT ("ma:: di Parigi ho visto ben poco."; riga 27), un altro segmento informativo inedito con il quale d'altra parte Massimo sembra prevenire una possibile elaborazione della sequenza da parte di Elisa in termini di ulteriori domande su ciò che ha visto/fatto a Parigi; 3) alla fine della quarta UCT ("sono andato a cercare materiale per la tesi."; riga 29), di nuovo un *informing*; 4) alla fine della quinta UCT ("però ora:: f:: conosco tutte le biblioteche della città."; righe 30-31), turno che rappresenta l'esito (*upshot*) di quanto ha appena raccontato. Si tratta in tutti e quattro i casi di azioni che proiettano come potenziale risposta preferita in terza posizione un riconoscimento anche minimo, sotto forma di segnale di ricevuta che sottolinei l'informatività del turno precedente (per esempio "ah!") o che indichi retrospettivamente l'assenza di problemi di comprensione da parte degli ascoltatori (per esempio "mhm."). Queste occasioni, però, non vengono sfruttate né da Marco né da Elisa. Vediamo che la risposta di Marco è posizionata in maniera sfasata dal punto di vista sequenziale: la particella che fa da premessa al suo turno ("↑a::h,"; riga 33) indica infatti che il viaggio di Massimo a Parigi è per lui un'informazione nuova (cfr. Heritage, 1984b), il che fa supporre che questo turno possa rispondere più alla domanda di Elisa (righe 23-24), o alla prima parte del turno di risposta di Massimo (righe 26-27), con il quale

la domanda di Elisa riceve conferma ed elaborazione. Notiamo poi che il turno successivo di Marco (“tlk sei stato a Pa↑rigi? riga 35), una domanda che proietterebbe un “sì” (e un’elaborazione) come azione preferita nel turno successivo, non ottiene alcuna risposta. In condizioni normali, questa assenza sarebbe manifesta e potrebbe dare il via a una sequenza di riparazione. Qui questo non accade. Dopo un silenzio di 0,5 secondi (riga 36) Marco si autoseleziona nuovamente e pone un’ulteriore domanda allo stesso partecipante (“ma ↑dove hai dormito?; riga 37), che questa volta elicitava con successo una risposta coerente da parte di Massimo (“.hhhhh da::: Luca.”; riga 39). Di nuovo, l’impressione un po’ paradossale che si può trarre dall’ascolto di questa conversazione è che i partecipanti non stiano seguendo con attenzione, momento per momento, ciò che stanno dicendo e facendo le altre persone presenti come invece farebbero delle persone in una situazione naturale. Di questa sequenzialità atipica troviamo traccia anche in altri casi. Vediamo un altro estratto della conversazione tra Elena e Monica (Estratto 6):

Estratto 6. UE - Shopping – 3

25	Elena	no↑:::↓: .hhh è la ven↓tutto .hhhh mi vanno benissimo.
26		.hhh be’ non sono di certo larghi, .hh ma secondo me mi
27		stanno bene. .hhh poi a me piace il viola. .hh con una
28		bella maglietta bianca stanno da dio.
29		(.)
30	Monica	tlk .hhhhhhh come quella lì che vedo nella borsa?
31		(0.4)
32	Monica	↑ma quante cose hai comprato?
33	Elena	.hhh un sacco.

In questa occasione, il primo ostacolo può essere identificato nel fatto che il referente della domanda prodotta da Monica (“come quella lì che vedo nella borsa?; riga 30) è “una bella maglietta bianca” (righe 27-28), mentre la valutazione complessiva di Elena (“stanno da dio”, riga 28) riguarda i pantaloni che lei ha appena descritto (righe 25-27), e non una maglietta bianca. A questo primo sfasamento di tipo referenziale, ne segue un secondo di tipo sequenziale: la domanda di Monica, infatti, non riceve risposta, come dimostra il silenzio di 0,4 secondi che segue (riga 31). Monica si autoseleziona subito dopo, per produrre una nuova domanda (riga 32): in questo caso la coppia adiacente trova finalmente completamento con il turno di risposta di Elena (riga 33). Lo stesso fenomeno diventa evidente nel prossimo estratto:

Estratto 7. UE - Shopping – 4

36	Elena	.hhh ormai mi conoscono mi €fa(h)nno pure€ lo sconto,
37		.hhh non è carina?
38		(0.3)
39	Elena	semplice*di cotone, .hhhh proprio quella che cercavo.
40	Monica	tlk .hhhh sì non è male. .hhhhhhh ce n’è anche di altri
41		colori?

Anche qui, la richiesta di conferma di Elena (riga 37) rimane senza risposta. La parlante, dopo un silenzio di 0,3 secondi (38) si autoseleziona nuovamente per produrre una descrizione del capo di abbigliamento. La stessa assenza di reazione si nota anche dopo altri turni informativi in prima posizione (*news deliveries*):

Estratto 8. UE - Shopping – 5

40	Monica	tlk .hhhh sì non è male. .hhhhhhh ce n’è anche di altri
41		colori?
42	Elena	.hhhhhhh be’ i soliti, (.) bianca nera verde rossa,
43		.hhhh poi c’è anche un bel giallo che quest’anno va di
44		moda.
45	Monica	tlk .hhhhhhh e la ↑tua che taglia è?
46		(0.3)

Estratto 9. UE - Shopping – 6

52	Elena	(...) .hh dieci euro l'ho pagata.
53		non è tanto no?
54	Monica	tlk .hhh be' no di certo se la compri in un negozio ti
55		costa almeno il triplo.
56		(0.8)
57	Elena	.hhh e poi mi sono comprata questa gonna di jeans per
58		quindici euro.

Estratto 10. UE - Shopping – 7

64	Elena	.hhhhhhh ecco è tutto h. ho fatto fuori, (0.2) tutti i
65		soldi che ho guadagnato con la traduzione per il prof.
66		di economia, .hhh e per i prossimi mesi sono a posto.
67	Monica	tlk .hhh sai che ti dico? .hhh la prossima volta vengo
68		con te. (.)

In tutti e tre i casi, i segmenti informativi di Elena (righe 43-44: “poi c'è un bel giallo che quest'anno va di moda”; righe 64-66: “ecco è tutto h. ho fatto fuori, (0.2) tutti i soldi che ho guadagnato con la traduzione per il prof. di economia”) e di Monica (righe 54-55: “se la compri in un negozio ti costa almeno il triplo”) non ottengono nel turno contiguo alcun tipo di ratifica da parte della co-partecipante, la quale invece negli estratti 9) e 11) produce nel turno immediatamente successivo un'azione in prima posizione, che dunque dà inizio a un nuovo corso d'azione: nell'estratto 9) una domanda (riga 45), nell'estratto 11) l'annuncio di un futuro corso d'azione (riga 67-68). Nell'estratto numero 10), invece, il turno informativo è seguito da un silenzio prolungato (riga 56), dopo il quale ad autoselezionarsi è Elena, che continua con il proprio resoconto senza, appunto, mostrare alcun orientamento rispetto all'informazione appena ricevuta.

Il fatto che ai partecipanti si presenti in maniera ricorsiva la possibilità di autoselezionarsi per la presa di turno in prossimità di ogni PRT non implica che essi lo facciano sistematicamente. A questo proposito, Stivers e Rossano (2010) propongono che azioni differenti in prima posizione abbiano la capacità di mobilitare in grado diverso delle azioni di risposta in seconda posizione, soprattutto a causa della diversa formattazione del turno. La responsività delle azioni in prima posizione è in generale maggiore in contesti in cui non esiste accesso visuale tra i co-partecipanti (per esempio al telefono), proprio per compensare questo problema inerente la situazione comunicativa. I due studiosi evidenziano poi come per alcune azioni in prima posizione meno canoniche (valutazioni, annunci, *noticing*) l'assenza di risposta in seconda posizione sia una eventualità molto più comune di quanto non avvenga per altri tipi di azione in prima posizione più canonici (domande, richieste, inviti ecc.): nel caso delle azioni meno canoniche, un'assenza di risposta verrebbe insomma problematizzata meno frequentemente. Ciò si deve soprattutto alla formattazione del turno (prosodia e sintassi interrogativa) o all'accesso sbilanciato all'informazione (Stivers & Rossano, 2010, pp. 27-29). Detto questo, l'osservazione dei dati reali dimostra che anche nel caso delle azioni meno canoniche la risposta, sia essa costituita da semplici segnali di ricevuta o da azioni incorporate (movimenti della testa e/o del corpo, gesti ecc.), è molto frequente. La sua sistematica assenza (per quanto ci è dato sapere, in assenza di dati video), nelle due conversazioni analizzate, rappresenta un aspetto a nostro modo di vedere problematico di queste conversazioni, anche in prospettiva didattica.

A dimostrazione del fatto che questo tipo di criticità non riguarda tutti i supporti audio che corredano i manuali di italiano L2/LS, riportiamo qui di seguito l'estratto di una conversazione telefonica proveniente, ancora una volta, da LD1 (Conforti & Cusimano, 1997: lezione 6). Anche in questo caso la conversazione viene recitata da attori, i quali tuttavia improvvisano a partire da un canovaccio anziché interpretare un copione. Chiara telefona all'amico Alfredo, che nei giorni precedenti l'ha cercata insistentemente ma senza successo. Si è appena conclusa la fase di apertura della chiamata:

Estratto 11. LD1 - La Sicilia ti è piaciuta?

01	Alfredo	(...) e:::h senti, m::: sei stata ancora
02		in giro per lavoro?
03		(.)
04	Chiara	mf n(h)o=n(h)o:: öhöh €sono andata in vacanza caro mio.€
05	Alfredo	↑a:::h in vac[anza be]ne. e=
06	Chiara	[heh*€sì*sì.€]
07	Alfredo	=do[ve?]

08 Chiara [tlk] .hhhh sono stata: in*e::h Sicilia perché: ho:::
 09 <vinto un viaggio premio della azienda.>
 10 Alfredo [↑a:::~::~:h.]
 11 Chiara [della mia azi]enda.
 12 Alfredo ben[e.]
 13 Chiara [si]*s[i.]
 14 Alfredo [be]ne. bene, ma: da sola?
 15 Chiara tlk no*no*no:. con e:h con alcuni colleghi sempre
 16 dell'a[zienda.*è s]tata, .hhhhhh un viaggio: guarda è stato un=
 17 Alfredo [mh*↑mh.]
 18 Chiara =viaggio splendido d[evo dire. veramente,]
 19 Alfredo [bene. e dove siete] stati in Sici[lia?]
 20 Chiara [tlk] ma
 21 guarda praticamente abbiamo girato tutta l'i[sola,] .hhhhhh=
 22 Alfredo [mh*↑mh.]
 23 Chiara =e: abbiamo visitato le città più importa[n t i :]:~::~m::~=
 24 Alfredo [mh*↑mh.]
 25 Chiara =Palermo Cata[nia Ag]rigen[to::,]=
 26 Alfredo [mh*↑mh.] [mh*↑mh.]
 27 Chiara =.hhhhh[h ed è] stata, ^:::~::~ poi=
 28 Alfredo [mh*↑mh.]
 29 Chiara =siamo andati anche sull'Etna.
 30 Alfredo ↑ah. (0.2) però.

La conversazione in questa fase si regge fondamentalmente sulle domande che Alfredo pone a Chiara (righe 01-02; 05 e 07; 14; 19). A differenza di quanto abbiamo osservato fino ad ora, in questo caso la conversazione fluisce grazie al monitoraggio attento dei turni altrui che entrambi i partecipanti operano, momento per momento, per tutta la durata dell'estratto: lo notiamo in particolare per la grande quantità di segnali di risposta (Gardner 2001) regolarmente prodotti da Alfredo in prossimità dei PRT e in corrispondenza con i nuclei informativi più rilevanti. Abbiamo quindi "bene" (righe 05, 12, 14 e 19), che qui funge sia da valutazione, sia da segnale di cambiamento di attività (precede sistematicamente le domande che Alfredo pone a Chiara, marcando dunque il suo passaggio dal ruolo di ascoltatore a quello di parlante); "ah" (righe 05, 10, 30), che viene utilizzato da Alfredo con due diverse configurazioni prosodiche per segnalare il carattere inedito dell'informazione appena ricevuta; "mh=↑mh.", come segnale di ricevuta, con il quale Alfredo da un lato sottolinea la ricezione fino a quel momento non problematica del turno della co-partecipante e dall'altro rinuncia a prendere la parola. Le azioni dei due parlanti sono finemente coordinate, non vi sono coppie complementari monche e – a differenza di quanto accade nelle due conversazioni qui analizzate – in nessun caso i turni di parola sono separati da silenzi difficilmente giustificabili sotto il profilo sequenziale: le sovrapposizioni sono invece numerose, come sovente avviene nelle conversazioni di tutti i giorni, e nell'estratto esaminato non sono mai competitive (cfr. Schegloff, 2000a). Un'ultima nota riguarda la presenza di un altro fenomeno pervasivo nel parlato di tutti i giorni e del tutto assente sia nell'interazione tra Elena e Monica, sia in quella che coinvolge Elisa, Marco e Massimo: la riparazione, termine ombrello che serve a definire le pratiche utilizzate per ristabilire la progressività dell'interazione quando questa si inceppa a causa di problemi di comprensione, ricezione o produzione del turno in corso o di quello precedente. Qui la riparazione è presente in ben due occasioni (righe 09 e 11: "un viaggio premio della azienda. della mia azienda"; righe 16 e 18: "è stata, .hhhhhh un viaggio: guarda è stato un viaggio splendido devo dire") nell'arco di pochi secondi.

Tra le pratiche interattive tipiche del parlato è presente anche la risata. La risata in interazione è stata studiata in contesti sia istituzionali sia ordinari, ed è stato possibile descriverne l'alto livello di organizzazione a livello dei turni e delle sequenze. Un aspetto notevole di questo fenomeno è che, a differenza di quanto avviene con il parlato (*one at a time*), è accettabile per i partecipanti ridere assieme, anche se non è necessario farlo per forza simultaneamente (Jefferson, Sacks, & Schlegloff, 1977, p. 2). La risata è dunque un fenomeno interazionalmente co-costruito: Jefferson (1979) ha mostrato come essa spesso ricorra come risposta a un invito a ridere veicolato dal turno precedente attraverso fenomeni come "laugh-relevant sounds and/or bodily displays" (Ford & Fox, 2010, p. 340). Vediamo ora che cosa accade nella conversazione "Il semestre ricomincia":

Estratto 12. UE - Il semestre ricomincia – 3

23	Elisa	Massimo e tu? che cosa hai fatto.*sei andato a Parigi
24		poi?
25		(0.3)
26	Massimo	.hh eh sì. .hh Esono st(h)ato a P(h)arigi::€ luglio e
27		agosto, .hhhhh ma:: di Parigi cho visto ben poco.
28		(0.3)

Nella parte iniziale del turno di risposta di Massimo (riga 26) possiamo osservare alcuni fenomeni che fanno pensare a una risata incipiente: in particolare la voce allegra (*smiley voice*; qui rappresentata dal simbolo “€” ai margini del segmento caratterizzato dal fenomeno) e alcune particelle di aspirazione intervallate (*interpolated particles of aspiration*: cfr. Potter & Hepburn, 2010) all'interno delle parole “st(h)ato” e “P(h)arigi”. Tralasciando il lieve ritardo con il quale Massimo risponde alla domanda formulata dall'amica, che non si discosta da quanto già visto nel resto dell'interazione, è tuttavia difficile rintracciare nel turno di parola di Elisa (righe 23-24) quegli elementi che potrebbero fare di esso un invito a ridere (voce allegra, particelle di aspirazione, variazione del tono e del volume, respirazione udibile ecc.). D'altra parte, nemmeno il turno di risposta di Massimo è trattato come un *laughable* dai co-partecipanti, che infatti non reagiscono in alcun modo (si veda il silenzio di 0,3 secondi alla riga 28). Diventa quindi impossibile stabilire a che cosa risponda questa risata incipiente, che sembra piuttosto veicolare – ancora una volta – un'azione sfasata rispetto al contesto sequenziale locale.

In questo paragrafo abbiamo messo in luce come nelle due conversazioni analizzate siano frequenti tanto lo sfasamento sequenziale tra azioni come l'assenza *tout court* di azioni di risposta quando queste sarebbero invece condizionalmente rilevanti. Abbiamo anche messo in evidenza come i materiali audio prodotti in studio presentino caratteristiche diverse a seconda della modalità di registrazione: in particolare, quelli prodotti a partire da un canovaccio (e quindi non recitati a partire da un copione preparato in precedenza, ma improvvisati a partire da una traccia) esibiscono in maggior misura i fenomeni tipici del parlato e non presentano le incoerenze sequenziali emerse invece nell'analisi delle conversazioni recitate. Nel prossimo paragrafo ci occuperemo più in dettaglio di un altro fenomeno che nelle due conversazioni esaminate assume contorni peculiari: la presa di turno.

5.2 Presa di turno

Sacks et al. (1974) descrivono in maniera organica il sistema di presa di turno nelle conversazioni spontanee, osservando come i parlanti si avvicinino regolarmente nella gestione del turno di parola, e come nella stragrande maggioranza dei casi a parlare sia una sola persona alla volta (*“one party talks at a time”*; (Sacks et al., 1974, p. 700). Essi sottolineano poi come le transizioni tra parlanti avvengano di norma senza silenzi (*gaps*) o sovrapposizioni (*overlaps*) tra i turni di parola, o con silenzi e sovrapposizioni molto brevi (Sacks et al., 1974, pp. 700-701). Secondo studi più recenti, il 40% dei passaggi di turno sarebbe in realtà caratterizzato da sovrapposizioni mentre la maggioranza delle transizioni (tra il 51 e il 55%) avviene in un tempo inferiore ai 200 millisecondi (ms) (Heldner & Hedlund, 2010, p. 563). Inoltre, silenzi o sovrapposizioni di durata inferiore ai 120 ms non sono percepiti come tali dai parlanti. Osserviamo ora che cosa accade nella continuazione della conversazione tra Monica e Elena:

Estratto 13. UE - Shopping - 8

16	Monica	quasi quasi me li prendo anch'io.
17	→	(0.5)
18	Elena	.hhhh poi guarda, (0.2) ho trovato questi pantaloni per
19		quaranta euro.
20	→	(0.4)
21	Monica	tlk .hhh sì. (0.2) bellini. (.) ma quel colore viola non
22		mi convince molto. .hhhhhhh e poi non ↑sono un po'
23		piccoli?
24	→	(0.3)
25	Elena	no↑::↓: .hhh è la ven↓tutto .hhhh mi vanno benissimo.
26		.hhh be' non sono di certo larghi, .hh ma secondo me mi
27		stanno bene. .hhh poi a me piace il viola. .hh con una
28		bella maglietta bianca stanno da dio.
29		(.)

30 Monica tlk .hhhhhhh come quella lì che vedo nella borsa?
 31 → (0.4)
 32 Monica ↑ma quante cose hai comprato?
 33 Elena .hhh un sacco.

Se si eccettuano i passaggi di turno alle righe 29 (con un silenzio di 100 ms circa) e 33 (turno che in ogni caso inizia con una inspirazione di 300 ms), per il resto osserviamo con regolarità la presenza di silenzi anche cospicui tra un turno e l'altro (per esempio alla riga 17, con una durata di 500 ms), e in ogni caso costantemente superiori ai 200 ms sopra accennati. Nelle interazioni di tutti i giorni il ritardo nella risposta può essere in molti casi l'indicatore di qualche problema e spesso prefigura un disaccordo (Pomerantz, 1984, p. 70). Studi su corpora molto ampi hanno dimostrato che in presenza di *gap* superiori a 300 ms aumentano le possibilità che il turno di risposta abbia forma dispreferita (Kendrick & Torreira, 2015). Nel caso della conversazione tra Monica ed Elena, invece, questi silenzi solo occasionalmente precedono delle azioni di risposta di tipo dispreferito o non allineato: l'unico caso osservabile è un turno valutativo moderatamente negativo di Monica (cfr. Estratto 13: righe 21-23), caratterizzato da diversi fenomeni (inspirazione iniziale, silenzio intraturno ecc.) che lasciano intravedere la possibilità di una emergente discrepanza nell'*assessment* dei pantaloni acquistati da Elena, evento che poi si materializza nel prosieguo del suo turno. Nel resto dei casi, il silenzio tra turni contigui sembra invece rientrare nella categoria della atipicità. Rivediamo a questo proposito l'estratto della conversazione tra Elisa, Marco e Massimo già analizzato:

Estratto 14. UE - Il semestre ricomincia – 4

17 Elisa .hhhh beati voi, (0.2) io invece sono rimasta qui e
 18 ho lavorato come al solito al museo.*hhhhh non vi
 19 dico che divertimento. (0.2) però almeno ho avuto
 20 il tempo di preparare l'esame di storia moderna.=
 21 .hhhhh vabbè dai.
 22 → (0.5)
 23 Elisa Massimo e tu? che cosa hai fatto.*sei andato a Parigi
 24 poi?
 25 → (0.3)
 26 Massi .hh eh sì. .hh sono st(h)ato a P(h)arigi:: luglio e
 27 agosto, .hhhhh ma:: di Parigi cho visto ben poco.
 28 → (0.3)
 29 Massi sono andato a cercare materiale per la tesi. .hhhhh
 30 Però ora:: f::: conosco tutte le biblioteche
 31 della città.*hhh.
 32 → (0.4)
 33 Marco ↑a:::h,

Oltre alla già rilevata problematicità a livello delle azioni complementari, osserviamo che sin dall'inizio lo scambio tra Elisa, Marco e Massimo si distingue per un avvicendamento tra parlanti caratterizzato dalla sistematica presenza di silenzi più o meno pronunciati tra un turno e l'altro (si vedano i *gap* alle righe 22, 25, 28 e 32), che in nessun caso fanno da premessa ad azioni di tipo dispreferito (e/o disaffiliativo) nel turno che segue. Si tratta di un *Leitmotiv* in questo tipo di dialoghi che si può ipotizzare trovi la propria ragione d'essere non tanto in valutazioni di tipo pedagogico quanto nelle esigenze di produzione di questo tipo di materiale didattico.

Un fenomeno speculare a quello degli avvicendamenti di turno con *gap* sistematico è costituito dal fatto che tanto nella conversazione tra Monica ed Elena quanto in quella che coinvolge Elisa, Marco e Massimo sono del tutto assenti le sovrapposizioni tra turni di parola, siano esse terminali o dovute all'uso di segnali di risposta da parte dei co-partecipanti nella loro veste di ascoltatori. Per dare la misura della frequenza di questo fenomeno nel parlato quotidiano, riportiamo di seguito l'estratto di una conversazione tra due persone tratta da V4 (2003): la registrazione è stata realizzata al fine di produrre del materiale da ascolto, ma le persone coinvolte non hanno ricevuto alcuna consegna particolare da seguire e in questa fase stanno facendo conoscenza. Si tratta di una conversazione elicitata, nel senso che non avrebbe avuto luogo se i co-partecipanti non fossero stati invitati a interagire dai responsabili della produzione del materiale didattico in questione, e dunque non naturale, ma ha tutte le caratteristiche della spontaneità (Gillani & Pernas, 2013): è cioè una conversazione che presenta molti dei tratti che caratterizzano il parlato quotidiano, non prevedendo

nessun copione da interpretare, né un canovaccio da seguire. Roberto e Virginia stanno parlando da alcuni minuti: nella parte iniziale della conversazione (non riportata qui) Roberto ha descritto a Virginia la propria relazione con i genitori e con la sorella. Esauritosi questo *topic*, Roberto pone a Virginia la domanda con cui ha inizio l'estratto (riga 01):

Estratto 15. V4 - Rapporti con i genitori

01	Roberto	e invece tu sei figlia unica;
02		(0.2)
03	Virginia	io figlia unic[a quindi] non ho=
04	Roberto	[ah dai.]
05	Virginia	=ter[mini di p](h)arag(h)on(h)e.=
06	Roberto	[ahh.*haha]
07	Virginia	=.hhhhh hhhhhh. chiaramen[te.] .hhh comunque io=
08	Roberto	[°hm*m:.°]
09	Virginia	=questo me r- m:: me lo ricordo qu[esto aspe]tto proprio::=
10	Roberto	[°m:::.°]
11	Virginia	proprio:: questo tentativo di dividere padre::, .hhhhh eh e
12		madre[:: e di e]sser <u>io</u> per loro: il:: ö::h=
13	Roberto	[°hm*m:.°]
14	Virginia	=centro dell'attenzione[e, .hhhh]h (.) questo=
15	Roberto	[°hm*m:::.°]
16	Virginia	=(s- <mi era fortissimo>) forse anche perché i=
17		miei [eran s]eparati. .hhhhh e::: quin::di ci tenevo proprio=
18	Roberto	[°m:::.°]
19	Virginia	=a:: mant[enerli separati a mantenere queste] identità=
20	Roberto	[ah*ah*ah, ho capito. ho capito.]
21	Virginia	=separa[te,]
22	Roberto	[ma] da subito erano separa[ti?]

La risposta di Virginia alla domanda di Roberto è molto articolata, occupando senza soluzione di continuità il suo turno fino alla seguente domanda di Roberto (riga 22). Ciò che qui interessa mettere in risalto è la varietà di risorse messe in campo da Roberto, nella sua (temporanea) qualità di ascoltatore, per indicare la propria attenzione e il coinvolgimento continuato nella narrazione della parlante in corso. In particolare, è costante da parte di Roberto l'uso di segnali di risposta, e in particolare di ricevute (righe 8, 10, 13, 15 e 18) e di segnali di cambiamento di stato (*change-of-state tokens*; righe 04 e 20; cfr. Heritage, 1984b). I segnali di risposta sono interessanti in quanto oggetti linguistici con i quali il parlante compie almeno due azioni: come già sottolineato in precedenza, da un lato ratificare la ricezione non problematica del parlato immediatamente precedente, dall'altro rinunciare a prendere il turno. Essi sono particolarmente frequenti durante i turni estesi (narrazioni, istruzioni ecc.), a dimostrazione della capacità dei partecipanti di fare previsioni molto sofisticate e precise sullo sviluppo del turno in corso: queste particelle vengono infatti quasi sempre prodotte in prossimità del punto di rilevanza transizionale, ovvero del momento in cui l'UCT in corso di produzione è vicina al proprio completamento sintattico, prosodico o pragmatico, aprendo alla possibilità che si realizzi un avvicinamento tra i parlanti. A questo tipo di sovrapposizione, che come abbiamo visto non rappresenta un tentativo di presa del turno in competizione, possiamo aggiungere nella nostra descrizione la sovrapposizione di tipo transizionale che si può osservare alla fine dell'estratto (righe 21-22). Questo tipo di accavallamento è minimo e – come dice il nome – transitorio, verificandosi quando il prossimo parlante inizia il proprio turno di parola in prossimità del completamento dell'ultimo elemento di un enunciato altrimenti possibilmente completo (Jefferson, 1984, pp. 12-13). Un'altra sovrapposizione da parte di Roberto, più consistente ma di nuovo non competitiva, si può osservare alla riga 20, verso la fine dell'estratto: in questo caso, il fatto di capire il tipo di relazione che intercorre tra i genitori di Virginia (che sono separati da quando lei aveva sei anni) si dimostra di capitale importanza per apprezzare la spiegazione che la parlante sta offrendo: questo *display of understanding* (Heritage, 1984, pp. 320-323) molto esplicito viene prodotto da Roberto in sovrapposizione, dopo che Virginia ha elevato questa nuova informazione (righe 16-17) allo status di possibile causa addizionale ("forse anche perché i miei eran separati") del proprio atteggiamento nei confronti dei genitori. Infine, osserviamo all'inizio dell'estratto la risata di Roberto (riga 06) in parziale sovrapposizione con il turno di Virginia (riga 05). La risata di Roberto risponde al turno precedente di Virginia (riga 03), trattandolo come *laughable*. La sua risata inizia (e termina) quando il turno di Virginia non è ancora giunto a un possibile completamento: è interessante notare come Virginia a sua volta

inizi a rispondere alla risata di Roberto appena questa si è conclusa, come testimonia la presenza di alcune particelle intervallate di aspirazione all'interno della parola “p(h)arag(h)on(h)e”, che completa la sua UCT. La risata, a differenza di quanto avevamo osservato nell'Estratto 12), si rivela in questo caso una realizzazione interattiva e finemente coordinata tra i partecipanti.

Per concludere questa sezione e mettere in rilievo il valore del silenzio nella conversazione di tutti i giorni, proponiamo un ultimo estratto proveniente ancora una volta da LD1 (Conforti & Cusimano, 1997). La conversazione coinvolge tre persone: l'impiegato di un'agenzia viaggi e due clienti (Anna e Rita; An e Ri). L'apertura, molto breve, si è appena conclusa, e una delle due clienti (Anna) introduce la ragione della loro visita (riga 03):

Estratto 16. LD1 - In treno o in aereo?

03 Anna .hhhhh e:hm:: senta io vorrei qualche informazione.
 04 impiegato benissimo. [dica pure.]
 05 Anna [.hhhhh]
 06 (0.2)
 07 Anna e::::h che possibilità ci sono per andare a Monaco di Baviera?
 08 impiegato s::i. (.) m:: come? in treno o in aereo?
 09 (0.6)
 10 Anna e::::h,
 11 Rita che f[acciamo?]
 12 Anna [che facc]iamo?
 13 (.)
 14 Rita prendiamo l'aereo?
 15 Anna .hhhhhhh mah*h.,
 16 (0.2)
 17 Rita [quant'è*hh.?]
 18 Anna [quanto costa in ae]reo?
 19 impiegato .hhhhh mah in aereo ci sono:: diverse tariffe. le più
 20 economiche sono tutte intorno al mezzo milione.
 21 (0.2)
 22 Anna mezzo milio- no guarda Rita per me è troppo.
 23 (0.2)
 24 Rita ma [da:i,]
 25 Anna [prendiamo il] ↑tre[no.]
 26 Rita [ma n]o:: Anna dai in treno: ci vuole un
 27 sacco di tempo. .hhhhh[hh]
 28 Anna [ma] h.öh scusa, e::h quanto tempo ci vuole
 29 in treno?
 30 impiegato .hhhhh mah in treno ci vogliono circa dodici ore.
 31 (0.4)
 32 Rita tlk così <tanto>?
 33 impiegato [eh beh,]
 34 Rita [([)]
 35 Anna [] da::i [il te]mpo passa in fretta::.
 36 impiegato [mhm.]

L'episodio ruota intorno alla richiesta formulata da Anna (“e::::h che possibilità ci sono per andare a Monaco di Baviera?”; riga 07). Ad essa, l'impiegato risponde aprendo un'espansione inserita⁸ (cfr. Schegloff, 2007, p. 97-114): la domanda con cui risponde alla cliente è finalizzata infatti ad ottenere una specificazione necessaria a procedere con la propria consulenza (riga 08). È a questo punto che incontriamo il primo silenzio rilevante (riga 09), giustificato in questo caso dal fatto che le due amiche non hanno ancora preso una decisione in merito e pertanto non possono rispondere. Ce lo dicono, appunto, il *gap* di oltre mezzo secondo indicatore di una incipiente risposta dispreferita, l'esitazione all'inizio del turno di risposta di Anna (“e::::h”; riga 10) e la domanda che le partecipanti si pongono mutuamente (righe 11 e 12). Le due clienti non chiudono l'espansione aperta dall'impiegato alla riga 08, ma ne aprono a loro volta un'altra, facendo entrambe, in sovrapposizione, una domanda relativa al prezzo di un biglietto aereo (righe 17 e 18): dalla risposta

⁸ Un'espansione inserita è costituita da una coppia adiacente (prima e seconda parte di coppia) che si inserisce tra la prima e la seconda parte di un'altra coppia adiacente.

dell'impiegato dipenderà la loro decisione e, dunque, la chiusura della prima espansione inserita. Al turno di risposta dell'impiegato (righe 19-20) non segue, come negli *informings* canonici, un segnale di ricevuta (per esempio "ah" o "va bene"): notiamo invece un *gap* contenuto (riga 21) e a seguire (riga 22) il turno con cui Anna esprime il proprio disaccordo rispetto alla proposta precedentemente formulata da Rita ("prendiamo l'aereo?"; riga 14). Insomma, il silenzio fa da premessa ad una risposta dispreferita dal punto di vista sequenziale e disaffiliativa sul piano della relazione tra le partecipanti. A questo punto si apre tra le due una fase di negoziazione che si conclude con l'apertura da parte di Anna di una ulteriore espansione inserita (righe 26-27; "e::h quanto tempo ci vuole in treno?"): alla risposta dell'impiegato (riga 30) che chiude questa sequenza, segue un ulteriore *gap* di 0,4 secondi (riga 31) che fa da preludio alla valutazione negativa di Rita (riga 32), azione che rende più che plausibile un possibile, successivo rifiuto. A differenza di quanto abbiamo osservato nelle due conversazioni tratte da UE, i silenzi di questo breve estratto sono sequenzialmente giustificati, configurandosi come segnali premonitori di dispreferenza e anche disaffiliazione. Ancora una volta, un dialogo registrato in studio a partire da un canovaccio mostra di rappresentare in maniera più fedele le caratteristiche del parlato spontaneo rispetto al parlato recitato sulla base di un copione proprio delle due conversazioni oggetto di questo studio.

In questo paragrafo abbiamo avuto modo di vedere come i due dialoghi di UE si caratterizzino per un sistema di presa di turno che potremmo definire atipico, nel senso che i silenzi a volte anche consistenti tra un turno e l'altro vi rappresentano la norma, e d'altra parte non sono quasi mai degli indicatori affidabili del carattere dispreferito del turno successivo. Abbiamo poi messo a confronto questo tipo di configurazione sequenziale con quello di due conversazioni che hanno tutti i tratti della spontaneità, essendo state registrate in condizioni sensibilmente diverse. I due brevi estratti provenienti da V4 e LD1 ci hanno permesso di osservare come il parlato di tutti i giorni sia costituito da una trama fitta di azioni che dipendono dal contesto locale e che a loro volta rinnovano tale contesto (Heritage, 1984a, p. 242). Abbiamo anche visto che i partecipanti producono le proprie azioni molto spesso in sovrapposizione per esibire – tra le altre cose – la propria costante attenzione e partecipazione all'evento: in poche parole, per esibire il proprio ascolto attivo. In questo modo, riflessivamente, si costruisce l'intersoggettività.

6. Discussione e conclusioni

Obiettivo di questo studio era quello di proporre un modello per la valutazione del grado di autenticità delle conversazioni audioregistrate che accompagnano i manuali per l'insegnamento dell'italiano L2. L'analisi di ampi estratti di due conversazioni tratte da *Universitalia Esercizi* (Carrara, 2007) ne ha messo in luce diverse problematicità, soprattutto per ciò che concerne le sequenze d'azione: abbiamo notato in particolare che alcune coppie adiacenti rimangono monche, nel senso che all'azione iniziatrice di sequenza spesso non corrisponde un turno di risposta. In altri casi, l'azione responsiva è presente, ma si trova in posizione dislocata (sfasata) e non adiacente. Abbiamo poi messo a confronto questo stato di cose con l'analisi di estratti provenienti da altri due manuali. La diversa natura dei materiali audio che li accompagnano (parlato recitato liberamente a partire da un canovaccio, nel caso di *Linea Diretta 1*, e parlato elicitato senza tracce da seguire, nel caso di *Volare - 4*) si riverbera nel comportamento dei partecipanti all'interazione, molto più in linea con quello descritto dalla letteratura analitico-conversazionale e, quindi, molto più vicino al parlato naturale. Questo significa che le azioni dei partecipanti tendono ad essere contigue (ad un'azione in prima posizione segue cioè un'azione di risposta in seconda posizione) e che il fenomeno delle coppie adiacenti monche vi è assente.

Per quanto riguarda il sistema di presa di turno e, in generale, la temporalità dei due dialoghi tratti da *Universitalia Esercizi*, è stata osservata la sistematica presenza di silenzi più o meno prolungati tra i turni di parola dei parlanti. Il confronto con i due estratti provenienti da *Volare - 4* e da *Linea Diretta 1*, ha consentito di evidenziare che nelle conversazioni spontanee (a cui i dialoghi di *Volare - 4* e da *Linea Diretta 1*, sono stati assimilati sulla base delle evidenze analitiche) i silenzi tra un turno e l'altro, soprattutto se prolungati (e, dunque, superiori ai 300 ms), sono l'eccezione, e non la regola, e normalmente sono indicatori abbastanza affidabili di un problema incipiente: in genere, un disaccordo o un problema di comprensione che mette a repentaglio la progressione dell'attività in corso e che deve quindi essere riparato. Per quel che concerne il quadro di partecipazione, possiamo concludere che nelle registrazioni tratte da *Universitalia Esercizi* questa variabile non ha alcuna influenza sullo sviluppo delle conversazioni analizzate. Nel caso della conversazione a tre ("Il semestre ricomincia"), in assenza di informazioni supplementari, all'inizio è addirittura impossibile inferire la presenza del terzo partecipante.

Questa ricerca integra i risultati degli studi precedenti (Gillani & Pernas, 2013, 2014) mettendo in luce come queste conversazioni recitate a partire da copioni siano problematiche soprattutto a livello delle sequenze d'azione e, quindi, da un punto di vista squisitamente strutturale. L'assenza di un'ampia gamma di fenomeni tipici del parlato (segnali di risposta, sovrapposizioni ecc.), già segnalata nelle ricerche precedenti, viene confermata anche in questa sede.

In generale, il raffronto tra il parlato recitato dei dialoghi di *Universalità Esercizi* e quello più spontaneo degli altri due manuali ci ha permesso di osservare come la responsabilità di far progredire una conversazione ricada normalmente su tutti i partecipanti: tanto sul parlante in corso, quanto su chi riveste transitoriamente i panni dell'ascoltatore. In contesti quotidiani i partecipanti a una conversazione sono in grado di dare costantemente prova della loro capacità di ascolto, attraverso una gamma molto variata di risorse semiotiche sia verbali, sia incorporate, che concorrono a sostenere la progressività dell'azione e, in ultima analisi, l'intersoggettività (Robinson, 2014). Nelle due conversazioni esaminate, le persone coinvolte non sembrano invece sempre in grado di esibire il tipo di ascolto attivo e – più in generale – di partecipazione tipici dei parlanti impegnati in conversazioni spontanee, né sembrano sempre in grado di produrre azioni di risposta sequenzialmente coordinate con quelle veicolate dai turni prodotti dai co-partecipanti.

Bisogna ricordare che i parlanti madrelingua acquisiscono implicitamente le abilità che costituiscono la competenza interazionale (Barraja-Rojan, 2011): in particolare l'uso di segnali di risposta, la capacità di produrre azioni adiacenti, l'organizzazione preferenziale, le norme che regolano la presa di turno, ecc. La competenza interazionale richiede, tra le altre abilità, un *timing* preciso e la rapida analisi dei turni dei parlanti in corso, capacità quest'ultima che consente di fare previsioni in tempo reale sul probabile momento in cui i turni in fase di produzione giungeranno a conclusione. Si tratta di manovre delicate e complesse che richiedono il costante, mutuo monitoraggio da parte dei partecipanti (cfr. Sacks et al., 1974). Descrivere il funzionamento di un sistema così complesso è impossibile per un madrelingua: l'analisi della conversazione è però riuscita a delineare in modo dettagliato il modo in cui interagiscono i membri di una particolare comunità, ed è per questo che, a nostro avviso, questa disciplina può offrire agli insegnanti strumenti e conoscenze che possono essere trasferiti agli apprendenti di italiano L2. La base didattica per un'operazione di questo tipo dovrebbe dunque essere costituita da conversazioni naturali (video-)registrate e adeguatamente trascritte: i dialoghi recitati a partire da copioni, come quelli di *Universalità Esercizi* qui analizzati, poco si prestano a un lavoro analitico e didattico di questo genere, dal momento che molto spesso sono retti da un sistema di norme estraneo a quello dell'interazione così come noi, parlanti nativi, la conosciamo. Se vogliamo che i nostri apprendenti diventino dei partecipanti interazionalmente competenti nella lingua e nella cultura di arrivo, dobbiamo quindi usare dei materiali didattici adatti allo scopo. Esistono oggi molti corpora che documentano il parlato-in-interazione quotidiano⁹: essi sono tuttavia pensati per un uso scientifico più che didattico, fatto che ne rende l'utilizzo in classe particolarmente gravoso dal punto di vista della selezione dei brani audio e della loro preparazione a fini pedagogici. Assenti, per quel che ci è dato sapere, le banche dati video. In questo senso, il ruolo delle registrazioni (audio e video) che accompagnano i manuali di italiano in commercio è ancora fondamentale, in quanto esse offrono al/la docente una base di dati abbondante e pronta all'uso. Per il futuro, è auspicabile la produzione di materiali audio e video che facciano tesoro dei risultati delle ricerche in ambito pragmatico e analitico conversazionale realizzate anche per l'italiano negli ultimi decenni. In attesa che questi supporti didattici vedano la luce, i dialoghi recitati a partire da un canovaccio (simili a quelli di *Linea Diretta* - 1) e quelli elicitati ma privi di qualsiasi traccia da seguire (simili a quelli di *Volare* - 4) sembrano riunire le migliori caratteristiche per imbarcarsi in una impresa pedagogica che abbia come fine quello di rendere sensibili alle caratteristiche della comunicazione quotidiana i nostri apprendenti. Qui abbiamo voluto offrire un modello utile a valutare l'adeguatezza di tali materiali a questo scopo.

Riferimenti

Barraja-Rohan, Anne-Marie (2011). Using conversation analysis in the second language classroom to teach interactional competence. *Language Teaching Research*, 15(4), 479–507.

⁹ Per una rassegna dei corpora di italiano parlato esistenti, si veda ad esempio <https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/banche-dati-corpora-e-archivi-testuali/6228>

- Couper-Kuhlen, Elizabeth, & Selting, Margret (2018). *Interactional linguistics. Studying language in social interactions*. Cambridge University Press.
- De Stefani, Elwys (2011). «Ah, petta ecco io prendo questi che mi piacciono». *Agire come coppia al supermercato. Un approccio conversazionale e multimodale allo studio dei processi decisionali*. Aracne.
- De Stefani, Elwys (2016). Niente nel parlato conversazionale. Pratiche interazionali e processi di grammaticalizzazione di un segnale discorsivo. *Zeitschrift für romanische Philologie*, 132, 206–31.
- De Stefani, Elwys, & Mondada, Lorenza (2018). Encounters in public spaces: How acquainted versus unacquainted persons establish social and spatial arrangements. *Research on Language and Social Interaction*, 51(3), 248–270.
- Drew, Paul, & Heritage, John (a cura di) (1992). *Talk at work: Interaction in institutional settings. (Studies in interactional sociolinguistics, 8.)*. Cambridge University Press.
- Ford, Cecilia E., & Fox, Barbara A. (2010). Multiple practices for constructing laughables. In Dagmar Barth-Weingarten Elisabeth Reber & Margret Selting (a cura di), *Prosody in interaction* (pp. 339–68). John Benjamins.
- Ford, Cecilia E., Fox, Barbara A., & Thompson, Sandra A. (1996). Practices in the construction of turns: The “TCU” revisited. *Pragmatics*, 6(3), 427–454.
- Fuschi, Laura (2013). *Discourse markers in spoken Italian. The functions of senti and guarda*. Tesi di dottorato, Universität Bielefeld.
- Gardner, Rod (2001). *When listeners talk: Response tokens and listener stance*. John Benjamins.
- Garfinkel, Harold (1967). *Studies in ethnomethodology*. Prentice-Hall.
- Gillani, Eugenio, & Pernas, Paloma (2013). Input orale e competenza dialogica: le scelte dei manuali di italiano LS. *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, 42(1), 61–99.
- Gillani, Eugenio, & Pernas, Paloma (2014). La trasmissione del parlato nei libri di testo di italiano LS: dall'oralità madrelingua all'input orale. In *Atti del XII Congresso SILFI Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana* (pp. 461–469). Franco Cesati Editore.
- Goffman, Erving (1981). Footing. In Erving Goffman (Ed.), *Forms of talk* (pp. 124–159). University of Pennsylvania Press.
- Goffman, Erving (2008). *Il comportamento in pubblico* (1971). Einaudi.
- Goodwin, Charles, & Goodwin, Marjorie H. (2004). Participation. In Alessandro Duranti (a cura di), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 222–244). Blackwell.
- Heldner, Mattias, & Edlund, Jens (2010). Pauses, gaps and overlaps in conversations. *Journal of Phonetics*, 38(4), 555–568.
- Hepburn, Alexa, & Bolden, Galina (2017). *Transcribing for social research*. SAGE.
- Heritage, John (1984a). *Garfinkel and ethnomethodology*. Polity Press.
- Heritage, John (1984b). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In John Maxwell Atkinson & John Heritage (a cura di), *Structures of social action. Studies in conversation analysis* (pp. 299–345). Cambridge University Press.
- Huth, Torsten, & Taleghani-Nikazm, Carmen (2006). How can insights from conversation analysis be directly applied to teaching L2 pragmatics?. *Language Teaching Research*, 10(1), 53–79.
- Hymes, Dell (1967). Models of the interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, 23(1), 8–38.
- Jefferson, Gail (1984). Notes on some orderlinesses of overlap onset. In Valentina D'Urso (a cura di), *Discourse analysis and natural rhetoric* (pp. 11–38). CLEUP.
- Jefferson, Gail (1979). A technique for inviting laughter and its subsequent acceptance declination. In George Psathas (Ed.), *Everyday language studies in ethnomethodology* (pp. 79–96). Irvington.
- Jefferson, Gail, Sacks, Harvey, & Schegloff, Emmanuel A. (1977). *Preliminary notes on the sequential organization of laughter* (Pragmatics microfiche). Cambridge University, Department of Linguistics.
- Kendrick, Robin, & Torreira, Francisco (2015). The timing and construction of preference: A quantitative study. *Discourse Processes*, 52(4), 255–289.
- Kramsch, Claire (1986). From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*, 70, 366–372.

- Liddicoat, Anthony J. (2011). *An introduction to conversation analysis*. Continuum.
- Pauletto, Franco, & Ferroni, Roberta (in preparazione). Usare l'analisi della conversazione per analizzare il discorso dei video didattici per l'insegnamento dell'italiano L2.
- Pernas, Paloma, Gillani, Eugenio, & Cacchione, Annamaria (2011). Costruire testi, strutturare conversazioni: la didattica dei segnali discorsivi come elementi pivot dell'interazione verbale. *Italiano LinguaDue*, 1, 65–138.
- Pike, Kenneth L. (1967). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behaviour*. Mouton.
- Pomerantz, Anita (1975). *Second assessments. A study of some features of agreements/disagreements* [Tesi di dottorato inedita]. University of California Irvine.
- Pomerantz, Anita (1984). Agreeing and disagreeing with assessments. Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. Maxwell Atkinson & John Heritage (a cura di) *Structures of social action. Studies in conversation analysis* (pp. 57–101). Cambridge University Press.
- Potter, Jonathan, & Hepburn, Alexa (2010). Putting aspiration into words: “Laugh particles,” managing descriptive trouble and modulating action. *Journal of Pragmatics*, 42(6), 1543–1555.
- Robinson, Jeffrey D. (2014) What “What?” tells us about how conversationalists manage intersubjectivity. *Research on Language and Social Interaction*, 47(2), 109–129.
- Sacks, Harvey (1987). On the Preferences for Agreement and Contiguity in Sequences in Conversation. In Graham Button & John R. E. Lee (a cura di) *Talk and social organisation* (pp. 54–69). Multilingual Matters.
- Sacks, Harvey (1992). *Lectures on conversation* (a cura di Gail Jefferson) (Vols. 1 & 2). Blackwell.
- Sacks, Harvey, Schegloff, Emmanuel A., & Jefferson, Gail (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language*, 50, 696–735.
- Schegloff, Emmanuel A. (1979). Identification and recognition in telephone openings. In George Psathas (a cura di), *Everyday language* (pp. 23–78). Erlbaum.
- Schegloff, Emmanuel A. (1986). The routine as achievement. *Human Studies*, 9, 111–151.
- Schegloff, Emmanuel A. (2000a). Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. *Language in Society*, 29, 1–63.
- Schegloff, Emmanuel A. (2000b). When ‘others’ initiate repair. *Applied Linguistics*, 21, 205–243.
- Schegloff, Emmanuel A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in Conversation Analysis* (Vol. 1). Cambridge University Press.
- Schegloff, Emmanuel A., Jefferson, Gail, & Sacks, Harvey (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, 361–382.
- Schegloff, Emmanuel A., Koshik, Irene, Jacoby, Sally, & Olsher, David (2002). Conversation analysis and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 3–31.
- Schegloff, Emmanuel A., & Sacks, Harvey (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 7, 289–327.
- Stivers, Tanya, & Rossano, Federico (2010). Mobilizing response. *Research on Language and Social Interaction*, 43(1), 3–31.
- Terasaki, Alene K. (2004). Pre-announcement sequences in conversation. In Gene H. Lerner (a cura di), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 171–223). John Benjamins.
- Wong, Jane (2002). “Applying” conversation analysis in applied linguistics: evaluating dialogue in English as a second language textbooks. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 40(1), 37–60.

Materiali didattici

- Carrara, Elena (2007). *Universitalia. Corso di italiano. Esercizi*. Alma Edizioni.
- Catizone, Piero (2003). *Volare 4. Corso di italiano*. Alpha & Beta Verlag.
- Conforti, Corrado, & Cusimano, Linda (1997). *Linea diretta 1*. Guerra Edizioni.

Appendice

CONVENZIONI DI TRASCRIZIONE DEL PARLATO (ADATTATO DA DE STEFANI, 2016)

(.)	pausa breve
(0.2)	pausa cronometrata
[]	inizio e fine di sovrapposizione
.	intonazione finale
,	intonazione continuativa
;	intonazione continuativa con leggera discesa
?	intonazione interrogativa
¿	intonazione intermedia tra la continuativa e l'interrogativa
↑ ↓	marcato ↑ innalzamento o ↓ abbassamento del tono di voce
: in <i>be:ne</i>	allungamento (0,1 secc. per «:»)
si*sì	pronuncia allacciata
.h	inspirazione (0,1 secc. per «h»)
h.	espirazione (0,1 secc. per «h»)
°certo°	volume basso
anCOra	volume alto
<u>certo</u>	enfasi
ce(h)rt(h)o	pronunciato ridendo
€certo€	tono ilare
>occhei<	pronuncia veloce
<occhei>	pronuncia lenta
()	segmento incomprensibile
(occhei)	segmento di difficile ascolto
=	continuazione del turno oltre la fine della riga

Franco Pauletto, Stockholms universitet, Romanska och klassiska institutionen
franco.pauletto@su.se

- IT** | **Franco Pauletto** ha una lunga esperienza come insegnante di italiano L2. Ha conseguito il dottorato di ricerca nel 2017 e sta attualmente svolgendo un postdottorato biennale presso l'università di Stoccolma. Si è occupato di interazioni tra genitori e figli in famiglie italiane e svedesi, dell'uso di alcuni segnali discorsivi in interazione e dell'acquisizione dell'italiano L2 da parte di apprendenti svedesofoni, sempre a partire dalla teoria e dal metodo dell'analisi della conversazione.
- EN** | **Franco Pauletto** has extensive experience as a teacher of Italian as a second language. He earned his Ph.D. in 2017 and currently holds a two-year postdoctoral researcher position at the University of Stockholm. He has studied the interactions between parents and children in Italian and Swedish families, the use of certain discourse markers, and the acquisition of Italian as a second language by Swedish-speaking learners within the theoretical and methodological framework of conversation analysis.
- ES** | **Franco Pauletto** tiene una larga experiencia como profesor de italiano L2. Recibió su doctorado en 2017 y actualmente está cursando un postdoctorado bienal en la Universidad de Estocolmo. Su enfoque de estudio incluye las interacciones entre padres e hijos en familias italianas y suecas, con el uso de las señales discursivas en interacción y la adquisición del italiano L2 por parte de discentes de habla sueca, siempre partiendo de la teoría y del método del análisis de conversación.

Pedagogical implications of teaching codes of ethics at tertiary level: An Italian case study

CINZIA GIGLIONI

Sapienza Università di Roma

ELLEN PATAT

Università degli Studi di Milano and Università degli Studi di Milano Bicocca

Received 15 January 2020; accepted after revisions 18 September 2020

ABSTRACT

EN The study investigates the use of codes of ethics in teaching English as a Foreign Language (EFL) to students enrolled in a first-level master's course in Marketing Management in an Italian public university. According to Bhatia (2002), genre-specific documents such as codes of ethics have the potential to "sensitise and prepare students to meet the communicative demands of disciplinary communication" (p. 13). Within the theoretical framework of genre analysis and its possible implications for language teaching, this paper focuses on learners' perceptions and achievements in EFL learning using corporate codes of ethics, presented to students both theoretically and on a practical level. A pre-questionnaire, pre- and post-test, and abridged post-treatment questionnaire were used to collect data. The goal of the five-week study was to demonstrate that genre pedagogy caters to learners' needs, raises rhetorical and genre awareness, and fosters language awareness at a micro-textual, lexico-syntactical level.

Key words: CODES OF ETHICS, LANGUAGE TEACHING, ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES, GENRE-BASED INSTRUCTION

ES Este estudio es investiga el uso de los códigos de ética en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (LE) a los alumnos de un Máster en mercadotecnia en una universidad pública italiana. Se espera que los códigos revelen su potencial de "sensibilizar y preparar a los alumnos a fin de poder estar a las alturas de las exigencias comunicativas en comunicación disciplinaria" (Bhatia, 2002, p.13 [traducción nuestra]). Dentro del marco teórico del análisis de género y sus posibles implicaciones para la enseñanza de idiomas, este trabajo se enfoca en las percepciones y resultados de los estudiantes de inglés LE, a quienes se les han presentado códigos de ética empresarial desde un punto de vista tanto teórico como práctico. Para obtener los datos, se han utilizado una encuesta antes del tratamiento, una prueba tanto antes como después y una versión reducida de la encuesta post tratamiento. El objetivo de este estudio de cinco semanas es demostrar que la pedagogía de los géneros se vincula con las necesidades de los principiantes, porque, por un lado, solicita su conocimiento retórico y de género, y, por otro, favorece, a nivel microtextual, su conocimiento del léxico y de la sintaxis de la lengua extranjera.

Palabras claves: CÓDIGOS DE ÉTICA, DIDÁCTICA DE IDIOMAS, INGLÉS ESPECIALÍSTICO, ENSEÑANZA BASADA EN EL GÉNERO

IT Questo studio indaga l'uso dei codici etici nell'insegnamento dell'inglese come lingua straniera (LS) a studenti di un master in marketing management di un'università pubblica italiana. Ci si aspetta che i codici rivelino la loro potenzialità nel "sensibilizzare e preparare gli studenti a soddisfare i bisogni comunicativi della comunicazione di una data disciplina" (Bhatia, 2002, p. 13 [traduzione nostra]). Avendo come quadro teorico di riferimento l'analisi del genere e le sue possibili implicazioni nella didattica delle lingue, il presente studio si focalizza sulle percezioni e i risultati di studenti di inglese LS, ai quali vengono presentati i codici etici aziendali da un punto di vista sia teorico sia pratico. Per raccogliere i dati sono stati impiegati un questionario preliminare, un pre-test, un post-test e un questionario ridotto finale. Questo studio, durato cinque settimane, si è proposto di dimostrare che la pedagogia dei generi testuali va incontro ai bisogni dei discenti, perché, da una parte, sollecita la loro consapevolezza retorica e dei generi testuali, dall'altra favorisce, a livello microtestuale, la loro consapevolezza del lessico e della sintassi della lingua straniera.

Parole chiave: CODICI ETICI, DIDATTICA DELLE LINGUE, INGLESE PER SCOPI SPECIFICI, INSEGNAMENTO BASATO SUI GENERI TESTUALI

1. Introduction

The pivotal importance of English in the field of international business is evident, thus the relevance of developing business communication skills in English to prepare speakers of other languages for a future professional environment seems unquestionable. Enhancing learners' communicative competence implies concentrating not only on grammar but also the sociolinguistic and pragmatic aspects of language (Hymes, 1971), while focusing on sociocultural and discourse rules (Canale & Swain, 1980). Hence, a pedagogical approach based on an authentic learning environment (Oliver, Herrington, & Reeves, 2006; Herrington, Reeves, & Oliver, 2014) and authentic materials (Gilmore, 2007; Peacock, 1997; Ruiz-Garrido & Palmer-Silveira, 2017) is particularly advisable in an English for Specific Purposes (ESP) class. Within this framework, with reference to companies' social engagement and public image (Andrade, Hamza, & Xara-Brasil, 2017), the study of codes of ethics (CoEs) seems to meet the need to focus on corporate discourse at a tertiary level to build students' competitive profiles.

CoEs are corporate documents that have become "one of the most common tools of implementation of ethical principles into business practice" (Krč, 2015, p. 2). They could, therefore, be considered useful tools in fostering language awareness and proper vocabulary use, which will ultimately contribute to the enhancement of learners' communication skills. Based on the classic definition of genre proposed by Swales (1990), whereby "the principal criterial feature that turns a collection of communicative events into a genre is some shared set of communicative purposes" (p. 46), emphasizing the establishment of discourse communities and prototypicality (pp. 49–58), it would be safe to claim that CoEs represent a specific corporate genre. At this point, some preliminary remarks about CoEs should be made. CoEs are:

- specialized texts addressed to insiders but, like other corporate documents (i.e. annual reports), expected to also be read by external stakeholders
- available and easily downloadable from companies' websites (and can potentially reach a huge audience)
- examples of specialized discourse
- written to guide behavior (content-wise)
- a relatively new genre in linguistic research
- a new genre in pedagogical research; at the time of the present study, no research on their potential use in ESP courses is to be found in Italy.

In the present case study, the focus is on the field of ESP, in particular on genre-based instruction (GBI), where the codes and their authenticity become an asset in language teaching. They present a twofold advantage, providing exposure to real language use, and, in terms of content, offering the opportunity to explore both the corporate values and principles that regulate institutions in which members engage in social and business relations.

This study is grounded on two beliefs: The first is that students can substantially contribute to the development of teaching tools and practices alike by actively participating and working on the sources used during the ESP lesson; the second is that a genre approach could be considered a useful method in teaching students to understand and reflect on why genre conventions are specified and needed in corporate environments. This study thus follows Hyland's belief that "genre pedagogies enable teachers to ground their courses in the texts that students will have to work with in their target contexts, thereby supporting learners to participate effectively in the world outside the ESL classroom" (Hyland, 2017, p. 148). The study will present insights resulting from the use of CoEs in teaching Business English to a group of non-native speakers of English enrolled in a one-year master program in Marketing Management at a public university in Milan (Italy) in the academic year 2019-2020. Although Italy is one of the few countries that requires its students to have reached at least a B2 level at the end of upper secondary education (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017), most graduates don't comply with this requirement and newly recruited workers typically encounter difficulties to accomplish English-related activities. The study therefore aimed to evaluate the didactic impact of using CoEs, a genre that is new to the Italian domain of ESP, by discussing two main hypotheses related to one research question:

RQ: What is the impact of using CoEs written in English in a Business English course for L1 Italian speaking learners of English as a foreign language?

Hp. 1: Generating awareness of CoEs' main features is functional in the enhancement of students' linguistic competence.

Hp. 2: CoEs assist in developing business-related communicative competence.

2. Theoretical framework

In the context of language teaching and learning, a growing interest in genre theory and its possible pedagogical application has attracted growing attention in the last two decades. Although definitions of *genre* vary, a rather intuitive notion of genre derives from the idea that discourse involves conventional use of stable utterance groups, which follow recognizable patterns that suit the accomplishment of certain social goals (Cap & Okulska, 2013). This notion prompted both scholars and educators toward the introduction of genre-based instruction (GBI) as an ESL solution to speed up the mastery of English language-related activities. Genre pedagogies can meet students' needs in a way that general English instruction, which can focus on "abstract prescriptions of disembodied grammars" (Hyland, 2007, p. 148), may not.

On the one hand, defining a genre may be a theoretical minefield: What components or stages are essential? What is their order and how does it change across different discourse domains? What are the conventional characteristics that typify a given genre? Whose recognition counts the most in identifying a genre (the communicator's or the analyst's)? On the other hand, GBI is attractive in terms of benefits for students when/if general English instruction fails. In genre classes, language awareness means moving away from vague descriptors such as adequate knowledge of grammar/syntax/vocabulary and towards understanding how language works in human interaction, with special attention to the texts students will need to use in a particular target context.

Within the present framework, we define genre as "abstract, socially recognized ways of using language" (Hyland, 2007, p. 149), or, more comprehensively, "a type of discourse that occurs in a particular setting, that has distinctive and recognizable patterns and norms of organization and structure, and that has particular and distinctive communicative functions" (Richards & Schmidt, 2010, p. 245). Furthermore, it could be seen as the "functional relationship between a type of text and a type of situation" (Coe, 2002, p. 197) or as "rhetorical actions that writers draw on to respond to perceived repeated situations" (Hyland, 2003b, p. 22). Concisely, these last two definitions emphasize a fundamental aspect: The correlation of the written production to situational instances.

The popularity of genre-based instruction (GBI) may be traced back to the 1980s following criticism of product-based and process-based approaches to language teaching. In the 1990s, not only did genre-based analysis (GBA) respond to the limitations presented by the process approach (Ahn, 2012; Feez, 2002; Paltridge, 2007), but it was also later combined in a resultant process-genre approach (Assaggaf, 2016; Babalola, 2012; Badger & White, 2000; Ghufon, 2016). Increasing attention was devoted to the concept of GBA in language teaching and learning (Ahn, 2012; Chandler, 1997; Hyland, 2007; Swales, 1990) as it emphasizes both the linguistic knowledge and the social context of a text.

Among major approaches to GBI—ESP (English for specific purposes) and EAP (English for academic purposes), SFL (systemic functional linguistics) (Hyland, 2003b), and RGS (rhetorical genre studies) (Ahn, 2012; Artemeva, 2004; Johns, 2008)—ESP concentrates on identifying the key features of genres that are employed in both academic and professional settings (Ahn, 2012, p. 3). According to Bhatia (2002), genre-based analysis in ESP means:

investigating instances of conventionalized or institutionalized textual artefacts in the context of specific institutional and disciplinary practices, procedures and cultures in order to understand how members of specific discourse communities construct, interpret and use these genres to achieve their community goals and why they write them the way they do. (p. 6)

As the development of professional, institutional and critical literacies highly relies on cultivating reflective knowledge approaches (Alessi, 2016, p. 61), it is believed that once the recurring features of a genre are presented, learners will be able to display greater awareness towards the language and produce their own examples.

In GBI, students are provided with explicit explanations in social context (Hyland, 2003b, p. 18) so that they can find the recurring structure by themselves (Ahn, 2012). They are then to analyze texts in their contexts, "exploring the 'natural history' of written communication in their ecosystem" (Breeze, 2012, p. 69).

Combining the linguistic (bottom-up) and the social context (top-down) approaches (Breeze, 2012) could support students' knowledge of the linguistic traits that are used in specific contexts such as corporate writing. Few studies have explored genre-based pedagogy at an undergraduate level, instead focusing either on ethnographic research (Johns, 1997, 2007) or developing writing competencies for L2 primary school students (Ahn, 2012). However, the genre-based approach is popular in business and legal English, where scholars concentrated on increasing students' awareness of organizing information in writing (Paltridge, 2001), of linguistic characteristics (Freedman, 1999), of lexico-grammatical features and generic structures of a discussion genre essay (Nagao, 2019), of the reader-writer relationship, and of learners' writing abilities (Feez, 2002; Viriya & Wasanasomsithi, 2017). In Italy, scholars have recently examined genre or discourse-informed ESP language awareness components in course content in 14 Italian universities through a questionnaire distributed to 25 academics (Alessi, 2016); others focused on Italian-English language crossing in tourism discourse by analyzing a small corpus of English tourist texts about Italy (Cappelli, 2013).

Due to the fast-paced and, quite often, highly specialized communication in an international setting, ESP learners need to be knowledgeable in business discourse. Thus, analyzing authentic material, namely material that "is produced by companies for use by their employees, for client information, or for general publicity" (Ellis & Johnson, 1994, p. 157), has a fundamental role in teaching business English. Company-specific materials may include annual reports, product information, newsletters and magazines or other PR material, company videos, correspondence, reports and memos, minutes of meetings, contracts, manuals, and written instructions (Ellis & Johnson, 1994; Sampath & Zalipour, 2010). This study focuses on codes of ethics.

2.1 Codes of Ethics: A genre in corporate communication

A CoE could be considered a guideline designed to establish a principled corporate environment, ultimately fostering ethically correct behavior and practices. The adoption of CoEs supports the creation of a "moral community" where employees "as the members of a profession are bound together by common aspirations, values, and training" (Frankel, 1989, p. 110). Previous steps of the research that were carried out by one of the authors of this paper (Gigliani, 2020), showed that Italian CoEs tend to follow a legalistic tradition, as they are bound by the terms of Legislative Decree n.231/2001 (Gazzetta Ufficiale, 2001), which introduced the concept of the liability of institutions. This concept is quite opaque in the Anglo-Saxon world, where commitment-oriented codes are prevalently used instead. As underlined by Gigliani (2019), the two previously defined types of codes—i.e. legalistic and commitment-oriented (Catenaccio & Garzone, 2017; Frankel, 1989)—entailed some recurring traits at both macro and micro-textual levels. As to macro-textual level, the legalistic, small-sized codes generally display lists, definitions, and a contract-style layout, and they do not resort to visuals, whereas in large-sized, commitment-oriented codes, it is possible to find, together with the CEO's message, comprehension aids, ad hoc titles, and visuals. With reference to the micro-textual level, on the one hand, legalistic codes present formal words, phraseological units, attempts at extreme precision, the overuse of *shall*, and nominalization; on the other hand, commitment-oriented codes include the use of short sentences, a more personal style (e.g. first-person plural pronoun), simple and clear lexicon, and figurative language. The rationale upon which this paper is based is that students can be taught to identify the typical traits of the two code types, thus reaching a twofold objective: enhancing foreign language awareness and learning specific contents.

In the study of CoEs, previous research mainly focused on socio-psychology (Fairfax, 2007); cross-cultural studies (Langlois & Schlegelmilch, 1990; Singh et al., 2005; Wood, 2000); the relationship between codes and perceptions of ethical behavior (Adams, Tashcian, & Stone 2001; Pierce & Henry, 1996; Somers, 2001); perceptions of code users (Kaptein, 2011); linguistic data (Chua, 2015; Farrell & Farrell, 1998; Holder-Webber & Cohen, 2012; Long & Driscoll, 2008; Pollach, 2003); content description, overlapping, and effectiveness (Farrell & Cobbin, 2000; Holder-Webb & Cohen, 2012; Krippendorff, 2013; Stevens, 2008; Singh, 2011; Wood & Rimmer, 2003); and comparative content analysis of corporate CoEs (Andrade, Hamza, & Xara-Brasil, 2017) to mention some. However, a lack of studies on the pedagogical implications of using CoEs in ESP courses is to be noted. If compared to other corporate documents, such as annual reports, memos, minutes of meetings, etc., CoEs provide narratives that could contribute to learners' understanding of corporate dynamics from an ethical point of view, thus, shaping their future behaviors in and approaches to their companies. The exposure to authentic language and genre can be valuable for the students as it can empower them to manipulate and work with professionally useful information. At the same time, it can foster

foreign language acquisition through “an explicit understanding on how target texts are structured and why they are written the way they are” (Hyland, 2007, p. 151).

3. Methodology

3.1. Research design

The setting of the present study is a public, Italian-medium university in Milan, Italy, where students have the opportunity to attend a first-level master program (60 CFU) comprehensive of an 80-hour Business English course. The course is designed to familiarize students with various aspects of business-related topics. The syllabus, which was developed by one of the researchers and taught by the other researcher, follows the classic subdivision in foreign language teaching based on the four macro skills, in accordance with the European Common Framework B1-B2 levels. Based on their prior language level, which was assessed with one-to-one interviews at the beginning of the course, students were divided into two groups: 14 in Group A (B1 ECF) and 10 in Group B (B2 ECF) (see 3.1.1).

In order to ensure its validity, multiple methods were used in this study, where a quasi-experimental framework was followed. The study is “an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon in depth and within its real-world context, especially when the boundaries between phenomenon and context may not be clearly evident” (Yin, 2014, p. 16). The study, which extended over a period of time of five weeks, started by asking the participants if they wanted to take part in it anonymously, then asked them to fill in a pre-questionnaire (see 4.1) and complete a pre-test. Anonymity was ensured by eliminating all direct identifiers (name, surname, ID number) and instead referring to students as S1, S2, etc. One student was responsible for collecting all electronically submitted questionnaires and collectively sending them to one of the researchers.

After a four-hour session consisting of teaching functions and the textual organization of corporate codes of ethics and following a set of exercises (see Table 1) assigned in self-study, a post-test and an abridged questionnaire in the students’ native language were employed. Building on Ellis and Johnson’s (1994) suggestions on how to use company material in teaching Business English, several activities were designed for the present course and, in particular, the four hour session. Adapting the charts created by Ellis and Johnson (1994, pp. 157–167) for other types of corporate documents (e.g. annual reports, contracts, correspondence, reports and memos, minutes of meetings), Table 1 presents the skills, language, and activities that were taken into account to devise the material for the lessons and the activities that were distributed among the students both in class and during the self-study sessions.

Table 1
Language activities using codes of ethics in a business English class

Skills	Language	Activities
Reading CoEs (scanning and detail reading)	Vocabulary	Jigsaw reading
Listening	Comparing / Contrasting	Info transfer
Information exchange	Formality: Passive form, nominalization, phraseological units, modal ‘shall’	Comparing written / oral language use
Understanding CoEs	Company’s philosophy, values, principles	Explain: summarize, paraphrase
Making presentations		Presenting information

Considering that genres could affect students’ learning, whether they are taught explicitly or not (Devitt, 2009), and that any genre pedagogy must use some particular genre, at least as examples (Devitt, 2009), in-class activities concentrated on raising and gauging students’ awareness. Pre-reading exercises, which involved skimming and scanning two CoEs, each representative of one type of CoEs, focused on CoEs’ potential target audience, authors, and context of release. Small sections of the texts were then analyzed concentrating on grammatical, lexical, and semantical features. Jigsaw reading of selected sections of the two codes allowed students to work on their speaking, paraphrasing, and summarizing skills. Students were particularly keen on extensively discussing ethical principles and evaluating the norms, comparing and contrasting them with their previous personal experiences. The researchers then selected two new (to

students) CoEs. A new set of exercises, which were assigned in the two-hour session of self-study, were modelled on the activities carried out in class.

3.1.1. Participants

Participants of this study included 24 students aged 22-28¹ (11 males and 13 females) enrolled in a first level, one-year master program in Marketing Management in a public university in Milan (Italy) in the academic year 2019-2020. Most of the students were Italian native speakers (91.6%, n=22) and two were bilingual (Italian being one of the languages together with US English or Dutch). All participants reported having previous knowledge of English at varying levels, generally ranging between an A2 and a B2 level (ECF) according to their self-evaluations². Almost half (41.6%, n=10) of the students had spent some time (from a minimum of 2 weeks to a maximum of 1 year) in an English-speaking country, either on a study holiday abroad or for a temporary job. The majority had also studied one or more foreign languages: Spanish, German, French, Russian, and Chinese³. Students held a previous degree in the fields of communication (29.1%, n=7), management (25%, n=6), marketing (20.8%, n=5), foreign languages and economics (12.5%, n=3), tourism (4.16%, n=1), and psychology (4.16%, n=1).

3.1.2. Data collection, instruments, and data analysis

The data for this study was collected through: 1) a pre-questionnaire designed to evaluate students' general knowledge of CoEs that was electronically administered (via email) in class (response rate 100%); 2) a pre-test to assess students' critical thinking skills and linguistic competence, 3) and a post-test to evaluate post-treatment knowledge in analyzing a CoE; 4) an abridged post-questionnaire. The questionnaire, developed according to Kothari's (2004) guidelines, consisted of 10 open-ended questions in the students' native language (Italian).

As no studies of this kind were found in the relevant literature, the pre-test was developed following previous research by one of the authors of this paper which focused on the distinctive features of CoEs at both macro and micro-textual level (Giglioni, 2019). The framework for the study is experimental and has its foundations in the idea of testing findings in class (the second author was the students' instructor). The post-test involved a re-analysis of data after the treatment.

In agreement with the reflections provided by Nyumba, Derrik, and Mukherjee (2018) on the weakness of focus group discussions and semi-structured interviews, an abridged questionnaire in the students' native language was then opted for and submitted at the end of the five-week period. The questions mainly focused on participants' perceptions on the use of CoEs in the ESP course.

A quantitative analysis was conducted on the data collected from the pre- and post-tests. Due to the small sample of the experimental group, the compare mean and proportion measurements were implemented. As to questionnaires, quantitative and qualitative approaches were used. Response categories were identified by using a text analyzer and by further scanning the alphabetically sorted responses. Positive individual responses were then subjected to quantitative analysis.

4. Findings

4.1. Questionnaires

Ten open-ended questions (see Appendix A) were addressed to the 24 participants. To guarantee a degree of certain conformity, it was decided to ask the questions and allow students to answer in Italian, their native language, so they could be more effective in communicating their ideas. The questionnaire was sent electronically to the students and sent back to one of the researchers upon its completion (the maximum allocated time was 15 minutes).

The first question (Q1) to which the participants were asked to respond explored their knowledge of CoEs. While 12.5% (n=3) of the students claimed to ignore the definition of CoE, the vast majority provided its meaning by using the words *insieme* ("set" in English: 23%) and *regole* ("rules": 28%) or its synonyms

¹ 22 - 12.5% (n=3); 23 - 41.6% (n=10); 24 - 25% (n=6); 25 - 8.3% (n=2); 26 - 4.1% (n=1); 27 - 4.1% (n=1); 28 - 4.1% (n=1).

² After one-on-one interviews, the instructor separated the students into two groups: 14 were considered at a B1 level and 10 at a B2 level.

³ Spanish 79.1% (n=19); German 29.1% (n=7); French 29.1% (n=7); Russian 4.1% (n=1); Chinese 4.1% (n=1); no other foreign language 8.3% (n=2).

(*regolamenti, norme*), and *comportamento* (“behavior”: 19%). When asked about the hypothetical content (topics) of CoEs (Q2), the most recurring words were *rispetto* (“respect”: occurrences 5, frequency 2.1%), which was provided by 16% (n=9) of the respondents, *condotta e comportamento* (“conduct,” “behavior”) by 26% and *ambiente sociale* (“social environment”) by 26%. Only 7% (n=4) mentioned *etico* or *morale* (“ethical,” “moral”). As to style (Q3), 42% believed that a CoE would present a communicative style, 4% a legalistic style, and 35% both. Participants justified the “communicative” and “both” answers by emphasizing the link between the ethical aspect (a more contract-like type of document) and its target audience (a generic public). Some examples of the students’ answers are as follow: S1 claimed, “I expect the code of ethics to present both a direct and legalistic communication style because I believe legal support is fundamental;” S2 wrote, “Although it is an official document, I expect a direct communication style as it is addressed to each individual.”

Questions 4, 5, 6, and 7 concentrated on the writers, the moment of writing, the retrieval of codes, and the reasons for writing codes of ethics in the first place. The authors (Q4) were thought to be lawyers (25%), the company itself (14%), administrators (32%), or “other subjects” (11%), including an expert in law, sociology or economics, or a person who is not necessarily linked to the administration. Concerning the moment of code writing (Q5), almost half of the students (48%) believed that the code was written at the moment the company is founded, whereas 36% responded that a CoE can be written when needed. Two such students claimed that, “An ethical code is written when it is necessary to codify the behavior of people within a social context or an organization,” and “When a clarification about the guiding behaviors to be followed in a company is needed.” As to the reasons for writing a code (Q6), the majority of the participants, 62% (n=16), claimed that a CoE is required for “establishing the rules,” 15% (n=4) for “keeping a balance,” 8% (n=2) for “making the code available,” and 12% (n=3) stated that rules change so codes are needed. The retrieval of a code was the subject of question 7. Only 6% of the participants did not know where to retrieve such document, whereas 35% assumed it would be on a company’s website, 29% in paper format at the company, and 26% suggested other alternatives such as on the company’s intranet, in a book dictating corporate principles, within the company’s statute, “exposed somewhere visible,” or “among official documents.”

Question 8 aimed at understanding how familiar participants were with corporate documents. When asked about their knowledge of other textual genres in corporate communication, 25% declined any knowledge, while 53% provided other examples, such as financial statements (10%), reports, journals, and business plans.

As to the usefulness of knowing CoEs (Q9), relevant answers focused on understanding values and rules (41%) and behaving in a correct manner or avoiding mistakes (31%). Most importantly, when asked about the utility for English learning of studying CoEs (Q10), all but two students thought that working on CoEs could contribute to the improvement of their language learning process: for vocabulary enhancement (n=14), content-wise (n=14), or at syntactical level (n=2). Four participants provided a positive answer, but did not justify it, whereas eight found it could be stimulating or could improve their knowledge of corporate dynamics (Table 2).

Table 2

Questionnaire, Q10 (see Appendix A) n = number of occurrences (multiple answers were evaluated separately)

	Yes, to improve vocabulary	Yes, for linguistic structures	Yes, content wise	Yes (no motivation)	Yes, other (stimulating / corporate dynamics)	Not at my level
Number of occurrences*	14	2	4	4	8	2

*when students gave multiple answers, each was evaluated and counted separately

4.2. Pre- and post-tests

Pre and post-tests consisted of the analysis and re-analysis of two CoEs—selected by the researchers and submitted to students—which included features that well represented the difference between

committed-oriented (Code V⁴) and legalistic (Code B) styles at both macro and micro-textual levels (see Appendix B).

The two codes and a word file with instructions for students and charts to be completed were sent via email to the participants and then sent back (100% overall response rate) to one student who was responsible for collecting all the questionnaires and forwarding them to the researcher after the allocated 45 minutes. Besides detecting the presence of the features, or lack of thereof, participants were asked to provide at least one example for each feature. This proved particularly useful to double-check results, especially for features at a lexico-syntactical level.

4.2.1. Macro-textual level

Table 3 shows the distribution of the participants' analysis of the traits of legalistic and commitment-oriented codes at a macro-textual level (Appendix B) during the pre and post-test phases.

Table 3

Percentage of correctly-identified⁵ features in participants' analysis of CoEs at a macro-textual level, pre- and post, by group and by code

	Group A				Group B			
	Code V		Code B		Code V		Code B	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
Legalistic								
Lists	85.7	78.6	100	100	90	88.9	100	100
Definitions	92.9	78.6	78.6	71.4	100	66.7	90	100
Contract-Style Layout	0	0	100	92.9	20	22.2	80	88.9
No Visuals	0	0	100	100	0	0	100	100
Short Code	21.4	7.1	71.4	92.9	20	0	80	88.9
Commitment-oriented								
CEO's Message	100	100	0	0	100	100	0	0
Comprehension Aids	28.6	57.1	35.7	0	80	77.8	30	0
Ad Hoc Titles	92.9	92.9	7.1	7.1	90	88.9	50	11.1
Visuals	100	100	0	0	100	100	0	0
Long Code	64.3	92.9	50	7.1	70	88.9	20	11.1

The lists, definitions, visuals, and CEO's message were easily detected in both codes in both tests. In the pre-test, 50% of the participants identified the presence of comprehension aids in Code V and their absence in Code B. However, only 16% (n=4) pinpointed a clear example from Code V. Of those, 8.3% (n=2) presented the Q&A section as an example. Only one participant demonstrated awareness of this feature by claiming that comprehension aids are "pages with few words to sum up a concept." Based on the post-tests, the majority of the examples that were provided were correct, and few students (n=4) still had doubts regarding this trait.

The contract-style layout was identified by 91.7% of the 24 participants in Code B, and the lack thereof in Code V was identified by the same percentage. As far as the code's shortness or lengthiness is concerned, a tendency towards consistency was demonstrated by most of the participants; however, in the pre-tests, 16.6% presented inconsistencies in their own answers, and 4.2% expressed clear doubts. In the pre-test, 62.5% of the consistent answers considered Code V to be long and 12.5% considered it short, whereas 54.1% considered Code B short and 20.8% long. In the post-test, the majority in both groups considered Code V to be long and Code B to be short.

⁴ The commitment-oriented code that was submitted to students was *Vodafone Code of Ethics* (Vodafone, 2018), while the legalistic code was *Burberry Ethical Trading Code of Conduct* (Burberry, n.d.). Both codes were included in the corpus which had been investigated by one of the authors of this paper in previous steps of the research (Giglioni, 2019).

⁵ "Correctly-identified" = positive responses, which indicate students' awareness of the presence of features. Responses that were close to the correct answer were also included in this category. For instance, in the case of comprehension aids, both "Q&A section" and an explanation such as "pages with few words to sum up a concept" were evaluated as correct.

91.7% reported the use of ad hoc titles in Code V; nevertheless, when it came to giving an example, 25% did not provide any, 33.3% gave an unrelated and thus incorrect example, and 41.6% provided a correct example. As to Code B, the majority (70.8%) stated that there were no such titles in the document. Those reporting their presence either confused ad hoc titles with the formal titles of the sections or defined them as “explanation titles.” The post-tests confirmed the same understanding.

4.2.2. Micro-textual level

Table 4 shows the distribution of the participants’ analysis of the traits of legalistic and commitment-oriented codes at a micro-textual level.

Table 4

Percentage of correctly-identified features in participants’ analysis of CoEs at a micro-textual level, pre- and post, by group and by code

	Group A				Group B			
	Code V		Code B		Code V		Code B	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
Legalistic								
Formal Words	28.6	42.9	78.6	92.9	20	22.2	100	88.9
Phraseological Units	0	21.4	21.4	50	40	33.3	30	11.1
Extreme Precision	42.9	42.9	71.4	85.7	50	44.4	100	100
Overuse of Shall	7.1	0	85.7	92.9	0	0	100	100
Nominalization	21.4	50	0	57.1	20	55.6	50	33.3
Long Sentences	21.4	14.3	50	92.9	20	22.2	90	88.9
Commitment-oriented								
Prevalence of Short Sentences	57.1	64.3	35.7	7.1	80	66.7	10	11.1
No Impersonal Style	28.6	78.6	35.7	14.3	50	66.7	40	22.2
Simple, Clear Lexicon	85.7	100	42.9	21.4	90	100	10	11.1
Figurative Language	21.4	14.3	7.1	14.3	60	77.8	0	0

In the pre-tests, formal words were found in Code B by the majority of the participants (87.5%) but, besides a generic “use of professional language,” only a few specific examples were provided: “we comply,” “to uphold in relation to its own employees,” and “B. is committed to working collaboratively.” In the post-tests, Code B was still considered (91.3%) to be the code with more formal words, and participant provided sound examples to support the idea (“for instance,” “in accordance with,” “sustainable employment,” “requirement,” “disproportionally,” and “hence”).

The traits, Phraseological Units and Nominalization, received the highest rates of Not Answered in the pre-test, while they were supported by suitable examples in the post test. Group A displayed a higher percentage of Not Answered than Group B in the post-tests. While examples were not given in the pre-tests even when an answer was provided, in the post-tests 50% of the students in Group B and 28.5% in Group A provided a correct example.

The trait, Overuse of *Shall*, which is common in legal documents to imply obligation, was considered to be present in Code B and absent in Code V by the majority of the participants, 87.5% and 83.3%, respectively. In the post-test, this percentage greatly varied in Group A, where all participants did not notice the overuse of the central modal verb in Code V, thus aligning with Group B’s answers.

Even though the participants’ perceptions may have differed in the pre-test, an overall consistency was shown when it came to the use of short and long sentences. In both the pre-test and the post-test, it was considered that Code V displayed a prevalence of short sentences and Code B that of long sentences.

As to impersonal style, the data that was retrieved in the pre-tests point to a lack of impersonal style in both codes, and the few examples that were provided were not clear enough to draw more precise conclusions. 12.5% (n=3) indicated the use of personal pronouns in the example box. In the post-tests, consistency between the two groups was noted; they both stressed the lack of an impersonal style in Code V and its presence in Code B.

In contrast, resorting to a simple lexicon seemed to be a more easily comprehensible trait. In fact, 87.5% of the students in the pre-tests and 100% in the post-tests believed that a simple and clear lexicon was preferred in Code V but not in Code B, where 58.3% in the pre-tests and 73.9% in the post-tests emphasized its absence.

Figurative language was another rather problematic trait in its interpretation based on the data of the pre-tests. One participant wrote, “images and metaphors,” and another wrote, “customer obsessed,” as examples. The post-tests showed a divergence between the groups, as Group A was still uncertain, and no examples were to be found. Group B retrieved examples from Code V (i.e., “innovation hungry,” “customer obsessed,” “we voice our opinions”) and ascertained the absence of figurative language in Code B.

4.3. Abridged final questionnaire

This section presents the views of 23 of the 24 study participants (one student was absent) on the implementation of CoEs in the ESP course. The 23 participants were asked to answer two open-ended questions: Q1. *Perché potrebbe essere utile conoscere un CoEs? Elabora.* (trans. Why could it be useful to know the content of CoEs? Explain). Q2. *Ritieni che lo studio dei codici etici in inglese possa aiutarti a migliorare la conoscenza della lingua inglese? Elabora.* (trans. Do you believe studying codes of ethics in English can help you in your language learning process? Explain). As with the pre-treatment questionnaire, to guarantee conformity, it was decided to formulate the final questionnaire questions in Italian and to allow students to answer in Italian. The questionnaire was sent electronically to the students right before administration and sent back to the researchers upon its completion (the maximum allocated time was 15 minutes) using the same procedure of the pre-questionnaire.

The answers to the first question, which mirrored Q9 of the pre-treatment questionnaire, conveyed a positive approach to CoEs, which were perceived as useful tools to: “conoscere la cultura aziendale” (“get to know the corporate culture”), “comunicare al mondo esterno i valori” (“share company values with outsiders”), but also “per entrare nella realtà aziendale” (“to enter the corporate environment”), and “per sapere come comportarsi” (“to know how to behave”). Hence, CoEs were mainly perceived as valuable instruments to: get to know a company’s values (46%), with the word, *conoscere* (to know) recurring 21 times; to better understand suitable corporate behaviors (20%), with *valori*, (values) recurring 11 times; to define a company’s public image (15%), and to identify a company’s organization (11%). Additionally, three participants reported the usefulness of knowing CoEs in preparing for a job interview. One student stressed the link between language use and code writing in defining a company’s email language: “Infatti sullo stile si riflette anche l’intento del codice [...] spesso le aziende lo adottano per migliorare la propria immagine.” (“The purpose of the CoE is reflected in its style [...] companies often implement codes to improve their image.”)

The second question, which paralleled Q10 on the pre-treatment questionnaire, aimed at assessing students’ perceptions of the impact of learning about CoEs on their language competence and enhancement. Table 5, like Table 2, shows the answers that were provided by the participants, who believed that studying CoEs improves their vocabulary (n = 22), their knowledge of specific linguistic structures (n = 8) and content (n = 3), and their preparation for a future professional environment (n = 10). One answer was off-topic.

Table 5
Responses to abridged questionnaire Q2

	Yes, to improve vocabulary	Yes, for linguistic structures	Yes, content-wise	Yes, other (prepare for work / job interview)	Not at my level	Off-topic
Number of occurrences*	22	8	3	4	0	1

*when students gave multiple answers, each was evaluated and counted separately

5. Discussion

The present study applied a genre-based approach to providing students with the necessary tools to analyze a specific type of corporate document (i.e., CoEs) that feature distinctive patterns and norms of organizations. This gave the students the opportunity to work with authentic material, thus exploring both the natural written communication and the institutional environment of material (Breeze, 2012). One of the responsibilities of ESP teachers is to make students aware of and sensitive students to sociolinguistic

variables, which ultimately play a central role in numerous situational frames echoed in common, professional settings and situations. Through the designed activities, which focused on several skills (see Table 1) following Ellis and Johnson's model (1994), students were able to explore the codes both from a textual and a communicative perspective, with the aim to stimulate reflection and discussion on topics that are intrinsically related to the master course in marketing and management they attend. The active interaction and discussions that the activities spurred served as useful sources to enable students to understand contexts and the language used in those contexts. The results underline that the exploration of authentic material may help second language learners in communicating and feeling prepared to meet a new English-speaking working environment.

As far as the macro-textual level is concerned, while the presence or absence of visuals and the CEO's message were quite intuitively and easily detected, thus providing an almost homogenous response, some features (e.g., comprehension aids) led to doubt and uncertainty during the pre-test but were mostly pinpointed in the post-test. Although ad hoc titles were still confused with simple titles, a clear progress in trait recognition was recorded after the treatment, and the trends that were displayed by the two groups at the macro-textual level of analysis were similar (see Table 3).

In contrast, the micro-textual analysis posed some challenges, especially for the less proficient group. Indeed, Group A seems not to perform as well as Group B. The examples of specific traits that were presented were few and often incorrect in the pre-tests for both groups, whereas they were more relevant in the post-tests, especially for Group B. It may be safe to claim, then, that the absence of correct examples is connected to a higher level of difficulty in detecting the traits (compared to their greater ease in identifying traits at a macro-textual level). Multi-word lexical units with partially or fully transferred meanings and nominalization were processes that students were especially unfamiliar with during the pre-test. Nevertheless, as illustrated by the percentage and examples in the post-test, students' cognizance of these structures improved with the treatment. Hence, the post-treatment post-test results illustrated participants' greater awareness of the lexical and syntactical aspects of language in relation to formality. Overall, the post-treatment re-analysis of the two codes strengthened the validity of Hp. 1 (i.e., Generating awareness of CoEs' main features is functional in the enhancement of students' linguistic competence). Moreover, with regard to the pre-test and its analysis at a micro-textual level, several answers were not provided (NA=not answered), whereas in the post-tests not only were there more answers, but they were also supplemented with more relevant examples. Essentially, especially for proficient learners, CoEs can be claimed to represent a useful source to enhance overall language skills.

As to Hp. 2 (i.e., CoEs assist in developing business-related communicative competence.), on the basis of the post-treatment answers to the abridged questionnaire, it may be worth noting that the participants established a connection between the codes and their future work experience, as they seem to see codes as a useful source of information on a company's values and public image. Albeit in a small percentage, the participants thought that retrieving information on a company before a job interview could be an asset for a potential candidate. This reiterates the CoEs' belonging to the category of institutionalized textual artefacts that display a specific discourse that is typical of a specific community (Bhatia, 2002) and emphasizes their correlation to the social context (Breeze, 2012; Hyland, 2003). Furthermore, as shown in Table 2 and Table 5, participants' beliefs changed slightly: After the treatment they all started seeing CoEs as an effective source of business-related vocabulary. On the one hand, no correlation between long sentences and extreme precision in legalistic codes was noticed. This, most probably, indicates that the level of precision is not associated to the number of words used to express ideas. On the other hand, all answers highlighted simple lexicon in short sentences with a personal style that was mainly traced in the use of personal pronouns and a lack of passive voice, which is typical of a commitment-oriented code. This, of course, does not necessarily mean that the students clearly connected the traits, but simply suggests that such features are correlated.

Overall, then, CoEs could be aptly integrated in ESP syllabi to encourage a focus on several textual and communicative features at once. As mentioned before, CoEs cover a wide range of useful aspects for ESP instructors. First, they help students in identifying intuitive language patterns, communication techniques, and ethical norms used in corporate environments, which convey a generic behavioral conduct that individuals should adopt on a day-to-day basis. Second, the study of CoEs can help students develop a greater awareness of a specialized discourse. Third, CoEs can be taught by combining a top-down (genre move structure) with a bottom-up (textual features) approach based on students' needs.

As a first step, instead of just examining the linguistic text, ESP teachers can guide students to think about how these specialized texts relate to corporate life. In the present case, students were attending the

master program to obtain a more competitive profile. Hence, students' active participation, in-class involvement, and future expectations were key factors in linking classroom experience to real life. The decision to study CoEs stemmed from the observation that, in the field of international business, properly communicating in English is based on a set of conventions; thus, students should be provided the necessary codes to establish concrete and meaningful connections with the professional world. This is indeed the case for CoEs, as they are corporate documents written to guide behavior. Furthermore, working on the CoEs stimulated relevant discussions on language use, communication techniques (see, for example, ad hoc title or figurative language use), and ethical principles that can be distinctive in corporate behavior.

6. Conclusion

In conclusion, though relying on a small sample, the present study suggests that using CoEs can positively impact an ESP class. In response to the ever-changing corporate dynamics, it is important for instructors to adapt their approach in teaching by integrating sources of specialized discourse. In an ESP classroom, material selection is of great importance for task-based and effective learning. In this study, the researchers found that the analysis of CoEs that was carried out collectively in class and in self-study fostered students' reflections on corporate communication and enhanced their linguistic competence. Learners' perceptions indicated that CoEs could be potentially useful pedagogical tools both in vocabulary acquisition in a second language as well as in engaging students in expanding their knowledge of corporate behaviors.

As contextually situated texts, CoEs are corporate documents that are deemed essential in the study of business discourse. They play a clear role in fulfilling the need of providing non-native speakers with the necessary skills to communicate in an overtly globalized corporate environment, where English is the dominant business language. To the authors' knowledge, studies on the implementation of CoEs as teaching tools are still underrepresented in literature, especially in Italy. The present study is hoped to offer a contribution to the field through a genre-based approach. It started by exploring the students' knowledge of CoEs, it then analyzed the acquisition of linguistic and formal traits of corporate writing, and, subsequently, focused on the students' perceptions of the implementation of the approach. Within the five-week period set for the investigation, results showed that traits at a macro-textual level were easily identifiable by both groups, whereas the micro-textual analysis proved to be slightly more challenging. Nonetheless, both groups involved in the study came to the conclusion that working on CoEs could help, particularly, in terms of acquiring new vocabulary, raising language awareness, and understanding corporate dynamics.

7. Limitations of the study

This research was a first step into the study of the implementation of CoEs into the syllabus of a Business English course. Despite the relatively small number of participants, it is hoped to encourage instructors to explore the use of CoEs as effective pedagogical tools in the ESP class.

The present study design could be further developed by analyzing students' abilities to transfer the acquired knowledge into their writing output. Likewise, a comparative approach could be of some interest, as shifting attention from a national to an international scenario may underline differences in terms of students' achievements both in foreign language acquisition and genre awareness.

References

- Adams, Janet S., Tashchian, Armen, & Shore, Ted H. (2001). Codes of ethics as signals for ethical behavior. *Journal of Business Ethics*, 29(3), 199–211.
- Ahn, Hyejeong (2012). Teaching Writing skills based on a genre approach to L2 primary school students: An action research. *English Language Teaching*, 5(1), 2–16.
- Alessi, Glen Michel (2016). Genre and discourse-based approaches to ESP teaching in Italian *Lingua Inglese* courses: A survey and discussion. In Giuliana Garzone, Dermot Heaney, & Giorgia Riboni (Eds.), *Focus on LSP Teaching: Developments and Issues* (pp. 47–63). LED.
- Andrade, Josmar, Hamza, Kavita M., & Xara-Brasil, Duarte M. (2017). Business ethics: International analysis of codes of ethics and conduct. *REMark*, 16(1), 1–16.

- Assaggaf, Hussein Taha (2016). A process genre approach to teaching report writing to Arab EFL computer science students. *International Journal of English Linguistics*, 6(6), 8–18.
- Artemeva, Natasha (2004). Key concepts in rhetorical genre studies: An overview. *Technostyle*, 20(1), 3–38.
- Badger, Richard, & White, Goodith (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153–160.
- Babalola, Halira Abeni Litinin (2012). Effects of process-genre based approach on the written English performance of computer science students in a Nigerian polytechnic. *Journal of Education and Practice*, 3(6), 1–7.
- Bhatia, Vijay Kumar (1991). A genre-based approach to ESP materials. *World Englishes*, 10, 153–166.
- Bhatia, Vijay Kumar (2002). Applied genre analysis: a multi-perspective model. *Iberica*, 4, 3–19.
- Breeze, Ruth (2012). *Rethinking academic writing pedagogy for the European university*. Rodopi.
- Burberry (n.d.). *Burberry ethical trading code of conduct*. Retrieved from <https://www.burberryplc.com/content/burberry/corporate/en/responsibility/policies-and-commitments/people/ethical-trading-code-of-conduct.html>
- Canale, Michael, & Swain, Merrill (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–47.
- Cap, Piotr, & Okulska, Urszula (Eds.). (2013). *Analyzing genres in political communication. Theory and practice*. John Benjamins.
- Cappelli, Gloria (2013). Travelling words: Linguaging in English tourism discourse. In Alison Yarrington, Stefano Villani, & Julia Kelly (Eds.), *Travels and translations. Anglo-Italian cultural Transactions* (pp. 353–374). Brill.
- Catenaccio, Paola, & Garzone, Giuliana E. (2017, October 18–21). *Companies' codes of ethics in contested industries: Discourse analytical perspectives* [Poster presentation]. Association for Business Communication 82nd Annual International Conference, Dublin, Ireland.
- Chandler, Daniel (1997). *An introduction to genre theory*. Retrieved from <https://www.cooperscoborn.org.uk/wp-content/uploads/2018/10/Genre-identify-all-of-the-theories-about-genre.pdf>
- Coe, Richard M. (2002). The new rhetoric of genre: Writing political briefs. In Ann M. Johns (Ed.), *Genre in the classroom: Multiple perspectives* (pp. 197–207). Lawrence Erlbaum.
- Chua, Frances Cho-Kwai (2015). *Discourse analysis of corporate codes of ethics* [Unpublished doctoral dissertation]. Massey University.
- Devitt, Amy (2009). Teaching critical genre awareness. In Charles Bazerman, Adair Bonini, & Débora Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world* (pp. 337–351). The WAC Clearinghouse & Parlor Press.
- Ellis, Mark, & Johnson, Christine (1994). *Teaching Business English: An introduction to Business English for language teachers, trainers, and course organizers*. Oxford University Press.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Key data on teaching languages at school in Europe – 2017 edition. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union. http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/05/Key-Data-on-Teaching-Languages-2017-Full-report_EN.pdf
- Farrell, Brian J., & Cobbin, Deirdre (2000). A content analysis of codes of ethics from fifty-seven national accounting organizations. *Business Ethics: A European Review*, 9(3), 180–190.
- Farrell, Helen, & Farrell, Brian J. (1998). The language of business codes of ethics: Implications of knowledge and power. *Journal of Business Ethics*, 17(6), 587–601.
- Feez, Susan (2002). Heritage and innovation in second language education. In Ann M. Johns (Ed.), *Genre in the classroom* (pp. 43–72). Erlbaum.
- Frankel, Mark S. (1989). Professional codes: Why, how, and with what impact? *Journal of Business Ethics*, 8(2–3), 109–115.
- Freedman, Aviva (1999). Beyond the text: Towards understanding the teaching and learning of genres. *TESOL Quarterly*, 33(4), 764–767.
- Garzone, Giuliana E., & Salvi, Rita (2007). *Legal English* (2nd Ed.). EGEA.
- Gazzetta Ufficiale (2001, June 19). Decreto Legislativo 8 giugno 2001, n. 231. Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2001/06/19/001G0293/sg>

- Giglion, Cinzia (2019). Legalistic and commitment-oriented corporate codes of ethics: Distinctive macro textual and lexico-syntactic traits. *Ostrava Journal of English Philology*, 11(2), 5–21.
- Giglion, Cinzia (2020). Italian corporate codes of ethics: Legalistic or commitment-oriented? *BRNO Studies in English*, 46(1), 5–20.
- Gimore, Alexander (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40, 97–118.
- Ghufron, M. Ali (2016). Process-genre approach, product approach, and students' self-esteem in teaching writing. *Indonesian EFL Journal: Journal of ELT, Linguistics, and Literature*, 2(1), 37–54.
- Hyland, Ken (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- Hyland, Ken (2003b). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17–29.
- Haylad, Ken (2007). *Genre and second language writing*. The University of Michigan Press.
- Hymes, Dell (1971). Competence and performance in linguistic theory. In Renira Huxley & Elisabeth Ingram (Eds.), *Language acquisition: Model and methods* (pp. 3–28). Academic Press.
- Herrington, Jan, Reeves, Thomas C., & Oliver, Ron (2014). Authentic learning environments. In J. Michel Spector, M. David Merrill, Jan Elen, & M.J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 401–412). Springer.
- Holder-Webb, Lori, & Cohen, Jeffrey (2012). The cut and paste society: Isomorphism in codes of ethics. *Journal of Business Ethics*, 107(4), 485–509.
- Johns, Ann M. (1997). *Test, role and context: Developing academic literacies*. Cambridge University Press.
- Johns, Ann M. (2008). Genre Awareness for the novice academic student: An ongoing quest. *Language Teaching*, 41(2), 237–252.
- Krippendorff, Klaus (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3rd ed.). SAGE.
- Kothari, C.R. (2004). *Research methodology. Methods and techniques*. New Age International Publishers.
- Krč, Miroslav (2015). Codes of ethics and their place in education. *Acta Technologica Dubnicae*, 5(3), 1–10.
- Langois, Catherine, & Schelegelmilch, Bodo (1990). Do corporate codes of ethics reflect national character? Evidence from Europe and the United States. *Journal of International Business Studies*, 21(4), 519–539.
- Long, Brad S., & Driscoll, Cathy (2008). Codes of ethics and the pursuit of organizational legitimacy: Theoretical and empirical contributions. *Journal of Business Ethics*, 77(2), 173–189.
- Nagao, Akiko (2019). The SFL genre-based approach to writing in EFL contexts. *Asian Journal of Second Foreign Language Education*, 4(6).
- Nyumba, Tobias O., Wilson, Kerrie, Derrick, Christina J., & Mukherjee, Nibedita (2018). The use of focus group discussion methodology: Insights from two decades of application in conservation. *Methods Ecology and Evolution*, 9(1), 20–32.
- Oliver, Ron, Herrington, Jan, & Reeves, T.C. (2006). Creating authentic learning environments through blended learning approaches. In Curtis J. Bonk & Charles R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: global perspectives, local designs* (pp. 502–515). Jossey-Bass.
- Paltridge, Brian (2001). Genre, text type and the English for academic purposes (EAP) classroom. In Ann M. Johns (Ed.), *Genre in the classroom* (pp. 73–90). Erlbaum.
- Pierce, Margaret Ann, & Henry, John W. (1996). Computer ethics: The role of personal, informal, and formal codes. *Journal of Business Ethics*, 15(4), 425–437.
- Peacock, Matthew (1997). The effect of authentic material on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, 51(2), 144–156.
- Pollach, Irene (2003). Web: A discourse analysis of selected company websites. *Business & Society*, 42(2), 277–287.
- Richards, Jack C., & Schmidt, Richard (2010). *Longman dictionary of teaching and applied linguistics* (4th Ed.). Pearson Education Limited.
- Ruiz-Garrido, Miguel F., & Palmer-Silveira, Juan Carlos (2017). Authentic materials in the Business English classroom: Annual Reports. *Kalbotyra*, 67, 86–103.

- Sampath, Dilani, & Zalipour, Arezou (2010). Effective Teaching strategies for learners of business communication: A case study from INTI University College, Malaysia. *Intercultural Communication Studies*, 19(3), 256–260.
- Singh, Jang, Carasco, Emily, Svensson, Goran, Wood, Greg, & Callaghan, Michael (2005). A comparative study of the contents of corporate code of ethics in Australia, Canada and Sweden. *Journal of World Business*, 40(1), 91–109.
- Singh, Jang (2011). Determinants of the effectiveness of corporate codes of ethics: An empirical study. *Journal of Business Ethics*, 101(3), 385–395.
- Somers, Mark J. (2001). Ethical codes of conduct and organizational context: A study of the relationship between codes of conduct, employee behavior and organizational values. *Journal of Business Ethics*, 30(2), 185–195.
- Stevens, Betsy (2008). Corporate ethical codes: Effective instruments for influencing behavior. *Journal of Business Ethics*, 78(4), 601–609.
- Swales, John M. (1990). *Genre analysis: English in Academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Viriya, Chayata, & Wasanasomsithi, Punchalee (2017). The effect of the genre awareness approach on development of writing ability. *International Forum of Teaching and Studies*, 13(1), 11–22.
- Vodafone (2018). *Code of conduct*. Retrieved from <https://www.vodafone.com/business/code-of-conduct>
- Wood, Greg, & Rimmer, Michael (2003). Codes of ethics: What are they really and what should they be? *International Journal of Value-Based Management*, 16(2), 181–195.
- Yin, Robert K. (2014). *Case study research: design and methods*. SAGE.

Appendix A

QUESTIONNAIRE

Rispondi alle seguenti domande (trans. Please answer to the following questions)

1. Sai cos'è un codice etico? (trans. Do you know what a code of ethics is?)
2. Quali argomenti ti aspetti vengano trattati in un codice etico? (trans. What topics do you think are treated in a code of ethics?)
3. Ti aspetti uno stile comunicativo diretto o legalistico? (trans. Do you expect a direct communicative style or a legalistic style?)
4. Chi scrive un codice etico? (trans. Who authors a code of ethics?)
5. Quando si scrive un codice etico? (trans. When are codes of ethics issued?)
6. Perché un codice etico viene redatto? (trans. Why are codes of ethics written?)
7. Premesso (se non lo sai) che un codice etico è un documento diffuso dalle aziende quotate, secondo te dove si può trovare o dove lo cercheresti? (trans. Considering – if you don't know – that a code of ethics is a corporate document issued by listed companies, where do you think you can retrieve it?)
8. Quali altri generi testuali nella comunicazione istituzionale d'azienda conosci? (trans. What other corporate documents are you familiar with?)
9. Perché potrebbe essere utile conoscere un codice etico? (trans. Do you think it could be useful to become familiar with codes of ethics?)
10. Qual è, secondo te, l'impatto dello studio dei codici etici in inglese sul tuo apprendimento della lingua? Elabora. (trans. How do you think the study of codes of ethics can affect foreign language acquisition? Explain.)

Appendix B

PRE- AND POST- TESTS

A) Analyze the two codes of ethics by completing the chart below:

- Put a + if the feature is present and a – if it is not present
- Provide an example (include the page number and the code's name; V for Vodafone and B for Burberry) for each feature.

	Feature	Vodafone	Example	Burberry	Example
1	Lists				
2	Definitions				
3	Contract-style layout				
4	No visuals				
5	Short code				
6	CEO's message				
7	Comprehension aids				
8	Ad hoc title				
9	Visuals				
10	Long code				

Use the space below for the examples – just make sure to write the number of the feature and the code's name (V for Vodafone and B for Burberry).

B) Analyze the two code of ethics given by completing the chart below:

- Put a + if the feature is present and a – if it is not present
- Provide an example (include the page number) for each feature.

	Features	Vodafone	Example	Burberry	Example
1	Formal words				
2	Phraseological units				
3	Extreme precision				
4	Overuse of "shall"				
5	Nominalization				
6	Prevalence of short sentences				
7	No impersonal style				
8	Simple, clear lexicon				
9	Figurative language				
10	Prevalence of Long sentences				

Use the space below for the examples – just make sure to write the number of the feature and the code's name (V for Vodafone and B for Burberry).

Cinzia Giglioni, Sapienza Università di Roma
 cinzia.giglioni@uniroma1.it

- EN** **Cinzia Giglioni** is Assistant Professor at the Department of Political Sciences, Sapienza University of Rome. She was an adjunct professor for several years in different universities in Italy, teaching both BA and first level master's degree students. Her research interests span from second language acquisition to discourse analysis, especially in the context of language for specific purposes (LSP) research. Her most recent contributions focus on the linguistic aspects of corporate and political communication. She has presented papers at several international conferences and symposia and has published the results of her research in journals and edited volumes. She regularly collaborates with various international research groups, including CLAVIER (The Corpus and Language Variation in English Research Group) and GERAS (Groupe d'Etude et de Recherche en Anglais de Spécialité).
- ES** Cinzia Giglioni es investigadora y docente en el Departamento de Ciencias Políticas en la Universidad "La Sapienza" de Roma. Ha enseñado como profesor con contrato por diversos años en varias universidades de Italia, especialmente con alumnos a nivel de licenciatura y de primer curso de Master. Sus campos de investigación abarcan desde el aprendizaje de lenguas extranjeras hasta el análisis de discurso, sobre todo en el ámbito del lenguaje para fines específicos. Sus contribuciones más recientes se enfocan en los aspectos lingüísticos de la comunicación empresarial y política. Ha participado en varias conferencias y congresos internacionales, además de publicar los resultados de sus investigaciones en revistas y volúmenes. Colabora de forma estable con varios grupos de investigación internacional como CLAVIER (The Corpus and Language Variation in English Research Group) y GERAS (Groupe d' Etude et de Recherche en Anglais de Spécialité).
- IT** **Cinzia Giglioni** è Ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze Politiche della Sapienza, Università di Roma. Ha insegnato come docente a contratto per diversi anni in varie università in Italia in corsi sia triennali sia di master. I suoi interessi di ricerca vanno dall'apprendimento della lingua straniera all'analisi del discorso, in particolare nel contesto del linguaggio per scopi specifici. I suoi contributi più recenti si focalizzano sugli aspetti linguistici della comunicazione aziendale e politica. È stata relatrice a vari convegni e simposi internazionali e ha pubblicato i risultati della sua ricerca in riviste e volumi. Collabora regolarmente con vari gruppi di ricerca internazionali, come CLAVIER (The Corpus and Language Variation in English Research Group) e GERAS (Groupe d' Etude et de Recherche en Anglais de Spécialité).

Ellen Patat, Università degli Studi di Milano and Università degli Studi di Milano Bicocca
ellenpatat@gmail.com

- EN** | **Ellen Patat**, PhD, is presently teaching in the Department of Foreign Languages and Literatures at the Università degli Studi di Milano (Italy), as well as business English at Università degli Studi di Milano Bicocca (Italy) and English for specific purposes (ESP) at the Università dell'Insubria (Italy). She previously taught English for academic purposes (EAP) and Italian as Foreign Language at Bahçeşehir University (Istanbul, Turkey) and Italian as FL and translation at Yeditepe University (Istanbul, Turkey). Following her degree in Foreign Languages and Literatures, she completed her PhD in Multilingualism and Comparative Literatures at the Università degli Studi di Udine (Italy), an MA in Conference Interpreting (EMCI) at Boğaziçi University (Istanbul, Turkey) and a second BA in Italian Language and Culture for Foreigners at Consorzio ICoN. Her main areas of interest are modern and contemporary travel literature, EAP and ESP, Language Teaching, and Translation Studies.
- ES** | **Ellen Patat** actualmente enseña en el Departamento de Lenguas y Literaturas Extranjeras en la Università degli Studi di Milano (Italia), además de impartir inglés empresarial en la Università degli Studi di Milano Bicocca (Italia) e inglés para fines específicos (ESP) en la Università dell'Insubria (Italia). Anteriormente había enseñado inglés para fines académicos (EAP) e italiano LE en la Universidad de Bahçeşehir (Istanbul, Turquía), además de italiano y traducción en la Universidad de Yeditepe (Istanbul, Turquía). Después de licenciarse en Lenguas y Literaturas Extranjeras, se doctoró en Multilingüismo y Literaturas Comparadas en la Università degli Studi di Udine (Italia), consiguió un Master en Interpretación de Conferencias en la Universidad de Boğaziçi (Istanbul, Turquía) y una segunda licenciatura en Lengua y Cultura Italianas para Extranjeros en Consorzio ICoN. Sus intereses académicos son la literatura moderna y contemporánea de viajes, inglés para fines académicos y específicos, enseñanza de idiomas y estudios de traducción.
- IT** | **Ellen Patat**, attualmente insegna nella Facoltà di Lingue e Letterature Straniere all'Università degli Studi di Milano, insegna inoltre business english (Inglese Commerciale) all'Università degli Studi di Milano Bicocca e Inglese per Scopi Specifici (ESP) all'Università dell'Insubria. È stata anche docente di inglese per scopi accademici (EAP) e italiano come lingua straniera alla Bahcesehir University di Istanbul, e di italiano come lingua straniera e di traduzione alla Yeditepe University di Istanbul. Dopo la laurea in Lingue e Letterature Straniere, ha conseguito il dottorato in Multilinguismo e Letterature Comparete all'Università degli Studi di Udine, un Master in Interpretariato di Conferenza alla Boğaziçi University di Istanbul e una seconda laurea in Lingua e Cultura Italiana per Stranieri presso il Consorzio ICoN. Le sue aree di ricerca sono la letteratura di viaggio moderna e contemporanea, EAP e ESP, l'insegnamento della lingua e traduzione.

Indagine sull'ascolto ripetuto¹

PAOLO TORRESAN

VIVIAN FASURA

Universidade Federal Fluminense

Received 9 January 2020; accepted after revision 28 August 2020

ABSTRACT

IT Questo articolo analizza diverse attività di ascolto caratterizzate dalla ripetizione del brano audio per un numero di volte che oscilla tra le quattro e le sei. Le attività sono state somministrate in classi di studenti universitari di Lingua e letteratura italiana presso la Universidade Federal Fluminense (Niterói, Brasile). Lo studio rapporta la percentuale di comprensione, audizione dopo audizione, a tre ordini di variabili: la calibrazione del testo, la presenza di uno scambio con i compagni, il numero di volte in cui il testo viene ascoltato. Pur considerate le specificità del contesto della ricerca (in particolare modo, il fatto che le lingue coinvolte sono tipologicamente vicine: portoghese e italiano) e il numero ridotto di partecipanti, i dati che emergono offrono spunti per l'esercizio della pratica dell'ascolto ripetuto.

Parole chiave: COMPRESIONE ORALE, ASCOLTO RIPETUTO, TESTI AUTENTICI, GRADO DI DIFFICOLTÀ DI UN TESTO, INTERAZIONE

EN This paper analyzes various listening activities characterized by repetition of the audio track between four and six times. The activities were implemented in classes of university students of Italian Language and literature at the Universidade Federal Fluminense (Niterói, Brazil). The study reports the comprehension percentage after successive listening attempts according to three sets of variables: text calibration, the degree of socialization post-exposure among the students, and the number of times the recording was played. Even considering the specificities of the context of the research (in particular, the typologically similar languages involved, Italian and Portuguese) and the small group of participants, the data suggest some guidelines for the use of repeated listening in the classroom.

Key words: LISTENING COMPREHENSION, LISTENING REPETITION, AUTHENTIC TEXTS, TEXT DIFFICULTY, INTERACTION

ES El siguiente artículo analiza varias actividades de comprensión auditiva caracterizadas por la repetición del texto oral por un número de veces que oscila entre las 4 y las 6 veces. Las actividades han sido suministradas en clases de estudiantes universitarios de Lengua e literatura italiana en la Universidade Federal Fluminense (Niterói, Brasile). El estudio presenta el porcentaje de comprensión, después de sucesivas audiciones, con tres niveles de variables: la calibración del texto, el grado de socialización de lo comprendido entre los alumnos, el número de veces que el texto es escuchado. Si bien se han considerado los aspectos específicos del contexto en el que ha sido conducida la investigación (en particular, la proximidad tipológica entre las lenguas involucradas: italiano e portugués) y el pequeño grupo de participantes, los datos que emergen ofrecen algunos indicios para el ejercicio de la práctica de audición repetida.

Palabras clave: COMPRESIÓN ORAL, REPETICIÓN DE LA AUDICIÓN, TEXTOS AUTÉNTICOS, DIFICULTAD DEL TEXTO, INTERACCIÓN

✉ **Paolo Torresan**, Universidade Federal Fluminense
paolotorresan@id.uff.br

¹ Vivian Fasura è la responsabile dell'individuazione dei nuclei informativi, della loro restituzione in percentuale e in forma grafica, mentre Paolo Torresan è responsabile dell'elaborazione del testo dell'articolo. La scelta dei brani audio da somministrare nelle diverse classi, le condizioni di somministrazione e il research design è frutto di un lavoro in comune. Un ringraziamento particolare, per l'attenta lettura, è dedicato a Clelia Capua, Franco Pauletto, Carlo Guastalla, Luigi Micarelli, Paolo Della Putta, Francesco Diodato, ai revisori della rivista. Un grazie va anche a Carmen Rosa Mendieta, per la consulenza linguistica.

1. Ascoltare in una lingua straniera

La comprensione orale gioca un ruolo importante nei processi di apprendimento di una lingua straniera (LS; Bozorgian, 2010; Vandergrift & Goh, 2012). Esiste, infatti, una correlazione tra l'abilità di comprendere un testo orale e l'abilità di lettura (Badian, 1999; Bozorgian, 2012), e pure tra la stessa abilità di comprensione orale e l'abilità di produzione orale (Lynch, 1996; Rost, 1994).

Molti studenti percepiscono la comprensione orale come difficile (Hasan, 2000) e ansiogena (Bekleyen, 2009). La difficoltà può essere legata a vari fattori, tra i quali (cfr. Buck, 2001; Rodrigo, 2017; Wilson, 2008):

- la gestione dei significati in tempo reale, più complessa rispetto a quella che presiede la lettura, dove il controllo da parte dell'apprendente è maggiore
- la difficoltà a riconoscere unità lessicali (singole parole o costruzioni polirematiche) all'interno del flusso sonoro
- la coimplicazione di processi di diversa natura (alcuni dei quali legati alla decodifica, altri legati alla mappatura sintattica, altri ancora all'attivazione di una propria rappresentazione del discorso)
- variazioni idiosincratiche dell'eloquio dei parlanti, a livello segmentale (elisioni, assimilazioni, metatesi, distorsioni, aferesi, scempiature, geminazioni, ecc.) e sovrasegmentale (accento, accelerazioni, marcature intonative, ecc.), che non sono state ancora 'normalizzate' nella mente di chi ascolta e quindi non vengono riconosciute (Pisoni, 1997)
- lo stato psicofisico di chi ascolta (eccessi di stanchezza o di ansia agiscono negativamente sull'attenzione)

Rispetto alle altre abilità, la ricerca relativa all'ascolto in LS appare modesta (Field, 2008, p. 1; Mendelsohn, 1994). Joyce (2008) sostiene che "the neglect stemmed from listening having been misconceived as a passive skill mirroring reading ... That is, it was assumed that the processes involved in both modalities were largely identical" (p. 4). Anche in termini di metodologia, poche sono le idee condivise dalla comunità docente; molti insegnanti lamentano di sentirsi scarsamente preparati (Graham, 2016). In riferimento ai testi orali, nei materiali in commercio c'è la tendenza a ridurre l'ansia che deriva dalla percezione di difficoltà sperimentata dall'ascoltatore mediante un parlato pianificato e controllato, lontano dall'oralità spontanea. In verità, pure molti testi semi-autentici, ovvero registrati a partire da un canovaccio, possono dare l'impressione di essere artefatti, dato che spesso una macroilocuzione (es. una protesta; la richiesta di chiarimenti, ecc.) viene ripetuta all'estremo, con una certa innaturalità in termini di durata dell'evento e una ripetitività di mosse comunicative.

In generale, l'ascolto viene gestito in termini di risultati (quanto lo studente ha compreso?), anziché come abilità soggetta a evolversi (come l'allievo ha compreso? Perché ha compreso alcune parti e ne ha invece malinterpretato altre? Come può migliorare la comprensione? Cfr. Bruzzano, 2019). Nell'ascolto gestito in termini di risultati, si ricorre a esercizi prevalentemente chiusi, soggetti a una revisione *in plenum*. Si tratta di un approccio eterodiretto, funzionale a formare dei buoni *test-takers*, che sappiano cavarsela in sede di verifica. In altre parole, si ragiona sulla "superficie" della *performance*, limitandosi a somministrare il testo e a contare le risposte giuste e quelle sbagliate; senza chiedersi perché l'allievo ha sbagliato e cosa può fare per migliorare (Chambers, 1996). È probabile che lo studente maturi, in questo caso, una concezione statica della competenza ("prendo questo voto e questa è la mia competenza"; cfr. Graham, 2006).

Viceversa, nella prospettiva dell'ascolto in termini di *abilità che evolve*, meno diffusa (Graham et al., 2014), l'allievo è spronato a sperimentare strategie di diverso genere, al fine di scorgere quale combinazione di volta in volta possa assicurare risultati migliori (Vandergrift, 2003; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010). Per esempio, può chiedersi se le ipotesi che via via escogita siano in accordo le une con le altre; può provare a formulare (subvocalizzando o per iscritto) quello che ascolta; può chiedersi in che misura il contesto avvalori l'attribuzione di significato a una certa stringa, o ancora, può ascoltare più e più volte lo stesso brano, e così via. In breve, tale prospettiva mira alla formazione di un comportamento autonomo fuori dall'aula: l'apprendente è in grado di ragionare in termini metacognitivi (Goh, 2002; Graham et al., 2008; Graham & Santos, 2015; Liu, 2006).

2. La ripetizione come strategia didattica

Una strategia didattica che stimola lo studente ad affinare progressivamente una propria macrorappresentazione dei significati (cfr. Field, 2009, p. 35) è l'esposizione ripetuta, ovvero la somministrazione di un testo orale per più di due audizioni.²

La prima volta che si è esposti a un testo, sia esso scritto o orale, i significati elaborati confluiscono in una rappresentazione (Sanford & Garrod, 1981), la quale si perfeziona man mano che si ritorna sul testo. Ascolto dopo ascolto, si identificano più parole (Jensen & Vinther, 2003) ed è possibile farsi un'idea più precisa dei contenuti. Si tratta, in realtà, di processi di automatizzazione e consolidamento che contraddistinguono lo sviluppo di ogni abilità; così si legge in Field (2013):

Human working memory resources are limited (Baddeley, 1986; Gathercole & Baddeley, 1993), which obliges us to direct attention to those aspects of a mental operation that are most fundamental to its success. A novice in any skill has to lend considerable attention to low-level processes (examples may be putting a car into motion or assessing the relative positions of chess pieces). Over time and practice, two important developments occur (Anderson, 1983). The basic processes become increasingly **automatized**, demanding less and less attention. In addition, small-scale processes become combined into larger operations. The result is to considerably reduce the demands made upon an individual's working memory when employing the skill, leaving them with spare memory capacity to give to the wider picture. [...] [In] listening [...] the fundamental process of deriving words from connected speech becomes increasingly automatic with experience, thus enabling the listener to lend attention instead to larger and more abstract judgements about a speaker or recording, including inferences and the evaluation of ideas. (p. 82, il grassetto è nell'originale)

Mentre il lettore/l'ascoltatore esperto gestisce in maniera flessibile la propria interpretazione, modificandola mano a mano che nuovi dati rettificano le ipotesi,³ il lettore/l'ascoltatore inesperto ragiona in maniera lineare e rigida, anziché gerarchica e ricorsiva (Gernsbacher, 1990): accumula le informazioni senza preoccuparsi delle relazioni logiche che intercorrono tra esse. Totalmente assorbito dalla decodifica e dall'assegnazione di significati ai singoli vocaboli, il lettore/l'ascoltatore inesperto presta poca attenzione ai processi interpretativi che consentono di giungere a una macrorappresentazione coerente (cfr. Lynch, 1998).

Far leggere/ascoltare più volte promuove, di contro, i processi grazie ai quali è possibile rettificare (o ratificare) le proprie ipotesi, a livello di parola, di unità frastiche o di interi passaggi.⁴ Parti del testo che prima risultavano poco chiare vengono meglio comprese;⁵ il carico cognitivo che grava sul lettore/ascoltatore è alleggerito; percependo di comprendere di più, egli acquista in sicurezza (Brown, 2007).

Diversi autori hanno considerato, in particolare, il valore aggiunto, in termini di *intake* (ovvero di materiale linguistico ritenuto), provocato dall'esposizione ripetuta a un brano audio (Lynch, 1998; Oller, 1979; Sakai, 2009; Wilson, 2008). Liu (2006) ha dimostrato che la ripetizione consente l'attivazione di un repertorio di strategie cognitive, metacognitive e autoregolative maggiore di quello sollecitato da attività tradizionali, dove un brano viene fatto ascoltare una o al massimo due volte. Peraltro, i benefici esercitati dal ritorno sul testo sono stati dimostrati maggiori rispetto a quelli che si possono ottenere grazie ad altre

² Il concetto di *strategia didattica* si riferisce alle singole componenti che caratterizzano un'attività. In altre parole, un'attività è sempre contraddistinta da elementi minimi, ciascuno dei quali è stato chiamato da taluni (Germain, 2001), da altri *tecnema* (Stevick, 1959) e da altri ancora (e noi con questi) *strategia* (Kumaravadivelu, 1994; Stern, 1992). Nel nostro caso la *ripetizione dell'input* può essere considerata una strategia, combinabile con altre strategie (es. il dimensionamento dell'input; la collaborazione con i compagni, ecc.), nel concreto di singole attività.

³ Ad esempio, si sente parlare di un tassista e, sulla base delle proprie preconoscenze (Porcelli, 1994), lo si immagina un uomo; tuttavia poco dopo si sente il pronome soggetto "lei" e si è portati a ridefinire il genere (cfr. Field, 2013, p. 92).

⁴ Grosjean (1985) scrive, "Word recognition is not a word-by-word, left-to-right process. Rather, . . . the process is very much a feed-forward, feed-back operation, where there are constant adjustments being made to early and/or partial messages" (p. 309).

⁵ Si tratta di un processo ampiamente studiato anche per la lettura (per la lettura in L1: Hudson et al., 2005; Johns & Berglund, 2002; Kuhn, 2004; per la lettura in LS: Gorsuch et al., 2015; Gorsuch & Taguchi, 2010; Samuels, 1997; Taguchi, 1997; Taguchi et al., 2004; Taguchi et al., 2006; Taguchi & Gorsuch, 2002).

strategie didattiche, quali: offrire indizi lessicali (Chang & Read, 2006), ridurre la velocità dell'audio (King & East, 2011) o fornire supporti visuali (Chang & Read, 2007). Il fatto stesso di ascoltare più e più volte, senza un binario predefinito (quale può essere quello fornito da una serie di *item*), spinge l'allievo a organizzare da sé una propria mappa del testo, interrogandosi sulla coerenza e sull'organizzazione dei significati (Field, 2013, pp. 95–96).

In questa sede approfondiamo due proposte che fanno della ripetizione estesa di un brano audio il loro tratto saliente: il *narrow listening* di Krashen (1996) e l'*ascolto autentico* di Humphris (1993). Si tratta delle pratiche di ascolto ripetuto che, a quel che ci risulta, hanno catalizzato il maggior interesse in ambito glottodidattico. La prima è caratterizzata dall'ascolto ripetuto di un testo calibrato sulla competenza dello studente (§2.1.); la seconda è caratterizzata dall'ascolto ripetuto di un testo sovracalibrato rispetto alla competenza dello studente, e prevede la socializzazione delle ipotesi con un partner, a partire dal secondo ascolto (§2.2.).

Nella nostra indagine (§3) abbiamo sperimentato entrambe le modalità di ascolto in classi di studenti lusofoni di italiano LS, concentrandoci sulla seconda, l'ascolto autentico di Humphris (applicata con varianti inerenti il grado di sovracalibrazione del testo e il format di socializzazione). Le classi coinvolte sono state due e le somministrazioni sono state cinque; si tratta di studi di caso soggetti a un'analisi quantitativa di tipo descrittivo.

Nell'indagine complessiva abbiamo inteso rilevare l'incremento di comprensione a seguito di ogni singola audizione. Riteniamo che la consapevolezza dell'impatto positivo che, in generale, l'esposizione ripetuta di un brano audio esercita sulla decodifica e sull'interpretazione del testo possa sollecitare gli insegnanti a sperimentare questa pratica nelle proprie classi e a indurre gli allievi ad ascoltare più volte un brano, anche in contesto di autoapprendimento.

2.1. Il narrow listening di Krashen

Il *narrow listening* (*Ascolto a Restrizione Tematica*, d'ora in poi ART; Krashen, 1996),⁶ anziché essere costituito da brani che spaziano su domini e situazioni diverse (come in genere avviene), si focalizza su uno stesso argomento e/o su una medesima situazione. Immaginiamo, per esempio, più testi in cui diversi passanti forniscono le indicazioni per raggiungere un determinato punto della città, oppure versioni parallele (con piccole modifiche l'una rispetto all'altra) di un medesimo racconto.

La restrizione tematica favorisce l'adozione di un medesimo *frame* interpretativo, a beneficio dell'ascoltatore, che non deve così attivare ogni volta ipotesi nuove. In sostanza, l'ascoltatore, sapendo più o meno di cosa tratta il testo, è facilitato nella comprensione dei brani successivi.

Krashen sperimentò l'attività su di sé, mentre apprendeva lo spagnolo in Messico, registrando testimonianze di nativi su una serie di temi, e quindi riascoltandole di quando in quando. L'ART è caratterizzato, in termini strategici, da tre componenti:

- la restrizione tematica
- la ripetizione estesa (con almeno 4 ascolti)
- l'autodeterminazione (l'allievo sceglie il tema su cui vertono le conversazioni che si accinge a registrare)

L'attività è stata applicata con successo dai collaboratori di Krashen, sia in un contesto di autoapprendimento (Rodrigo & Krashen, 1996) che in un contesto di apprendimento formale (Dupuy, 1999). La lingua a cui gli studenti sono esposti è *calibrata* o *dimensionata*, vale a dire rapportata alla loro competenza. Sono forniti loro dei testi autentici o semi-autentici (su traccia), in cui il parlante *regola* il suo messaggio sul livello di competenza dall'ascoltatore. Krashen (cit. in Rodrigo, 2017) insiste sull'importanza della regolazione: "repeated listening would work best when the passage is **comprehensible** and when the listeners really want to hear it again, when they have a personal interest in the message" (p. 43; il grassetto è nostro).

Diversi studi, benché limitati a una ripetizione contenuta (tre ascolti), hanno accertato un aumento significativo della comprensione a ogni nuovo ascolto (Chang & Read, 2006; Rodrigo, 2017). La stessa Rodrigo (2017), in particolare, mediante una ricognizione sugli appunti presi da studenti statunitensi di spagnolo

⁶ La riflessione dell'autore in merito alla lettura a restrizione tematica (*narrow reading*) risale al 1981 (per inciso, ampia è stata anche la ricerca che l'autore ha dedicato all'*extensive reading*, cfr. Mason & Krashen, 1997).

come LS, arriva a stimare in media un aumento della comprensione del 14% dopo il secondo ascolto e del 9,3% dopo il terzo, sia per classi di principianti che per classi di studenti di livello intermedio e per classi di studenti di livello avanzato.

2.2. L'ascolto autentico di Humphris

Christopher Humphris è l'autore a cui si deve una tecnica, divulgata con il nome di ascolto autentico, che, nella sua essenza, combina due strategie: la *ripetizione estesa* (con un numero di ascolti pari a sei/sette) e la *sovracalibrazione dell'input* (Humphris, 1983, 1993a, 1993b).

Il concetto di autentico, a cui l'autore ricorre, rimanda all'accezione che al termine dà Wilkins, a detta del quale sono autentici i testi prodotti da nativi per nativi (Wilkins, 1976, p. 79; cfr. pure Harmer, 1983, p. 146; Nunan, 1989, p. 54; Richards, 2001, p. 253). Affidarsi al materiale autentico, sottolinea Humphris, significa far capo a testi che preservano le caratteristiche proprie di una comunicazione spontanea (non prodotta *ad hoc*, per puri scopi didattici) e sono frutto di un'autentica "voglia di comunicare", quindi espressione di un'effettiva intenzionalità comunicativa (Derosas & Torresan, 2009).

In realtà, Humphris fa rientrare nell'alveo dell'autenticità pure testi semi-autentici, vale a dire produzioni basate su *prompt* essenziali (es. un monologo che risponde alla consegna "parla della tua esperienza di studente alla scuola primaria") o tutt'al più su un canovaccio minimo (espresso per punti); tali testi, benché non siano concepiti per la comunità dei parlanti nativi ma per quella degli apprendenti stranieri, sono tessuti attorno all'esigenza di trasmettere dei significati, piuttosto che essere finalizzati al reimpiego di determinate forme (Derosas & Torresan, 2009).

In un senso lato, dunque, l'aggettivo *autentico* in Humphris, non si oppone tanto a *preconfezionato* (visto che i materiali semi-autentici, che lui stesso ammette, sono preconfezionati), quanto a *semplificato* e a *semplice*: semplificato è un testo frutto della manipolazione di una fonte autentica, al fine di permettere maggiore accessibilità ai contenuti da parte del destinatario (tale manipolazione può comportare sostituzioni lessicali, alleggerimenti sintattici, espunzioni testuali, ecc.; cfr. Piemontese, 1999). Il rischio che un testo semplificato presenta è che durante le operazioni di manipolazione possono venire violati principi costitutivi del testo, quali la coerenza e la coesione⁷. Semplice è un testo povero, breve, ridotto a una serie di enunciati⁸.

L'*input*⁹ *comprensibile* di cui parla Krashen, ovvero l'*input relativamente accessibile* all'allievo ("roughly-tuned"; 1982, p. 10), viene inteso polemicamente da Humphris come una legittimazione sia della *semplicità* che della *semplificazione* (Humphris, 1990). A onor del vero, il bersaglio contro il quale si muovono le obiezioni di Humphris è Asher, padre di un metodo, il *Total Physical Response*, reso spesso con l'acronimo TPR (Asher, 1982). Krashen espresse a più riprese, infatti, un avallo al TPR, considerandolo una valida applicazione del concetto di *input comprensibile* (Krashen, 1985). Nell'aula TPR l'insegnante impartisce una serie di ordini, che gli studenti sono chiamati ad eseguire (es. "Apri la finestra" oppure "Passa la palla al compagno"), senza che sia richiesta loro, perlomeno in un primo momento, alcuna produzione linguistica. Humphris interpreta gli enunciati del TPR come *input semplice* o *povero*; il loro ricorso può valere tutt'al più come pratica estemporanea, ma non può costituire un *metodo* (Torresan, 2010). La questione di fondo, a nostro avviso, è che Asher pare aderire a un modello acquisizionale di tipo *lineare, accumulativo*, che Humphris rigetta. Gli enunciati di Asher si complessificano da un punto di vista sintattico e morfologico

⁷ Un testo incoerente risulta di difficile comprensione tanto per lo straniero quanto per il madrelingua (cfr. Anderson & Armbruster, 1984; Beck et al., 1991; Kintsch & Yarbrough, 1982; McKeown et al., 1992; Meyer, 1985).

⁸ Una riflessione utile a riguardo appare in Macaro *et al.* (2006): "In our own context – MFL classrooms in England – vocabulary development certainly appears to be very slow: Milton (2006), for example, found that students learnt on average only 170 words per year over their first five years of language learning at secondary school. We are not saying that this is an inevitable (or indeed undesirable) state of affairs; nonetheless, at this rate of learning, learners would be restricted to trivial texts for many years, providing little incentive to read or listen in the L2. This is indeed what we see in many of the MFL lessons we observe: a typical exercise might involve students reading or listening to a series of short texts, composed entirely of familiar language, in which fictitious characters describe how many brothers and sisters they have. As Woore (2014) notes, such materials are unlikely to convince learners of the benefit of reading and listening in another language" (p. 44).

⁹ A cosa allude lo studioso californiano con il concetto di "input"? A differenza dei *drill*, vale a dire degli enunciati del tutto gratuiti, privi di contesto, la cui manipolazione meccanica ed estesa produce una ritenzione debole (da Krashen chiamata "apprendimento"), l'*input* rimanda a interazioni *significative*, le sole che possono consentire un'assimilazione duratura della lingua ("acquisizione"; Krashen, 1985, p. 68; 2002, p. 397). *Significativa* è quell'interazione che esprime genuine intenzioni comunicative tra i partecipanti; ai singoli enunciati è quindi possibile attribuire una reale forza illocutiva.

secondo un ordine deciso dall'insegnante. Il modello a cui guarda Humphris è invece di tipo *emergentista* (cfr. O'Grady et al., 2009): la competenza non si accumula ma emerge, a contatto con la complessità, secondo percorsi personali, ovvero obbedendo a un sillabo interno, non del tutto prefigurabile dal docente (cfr. Humphris in Guastalla, 2006).¹⁰ L'*input* a cui fa riferimento Humphris è complesso, ovvero sovracalibrato o sovradimensionato, e non è in alcun modo facilitato. Lo studente fin dai livelli più bassi si confronta con testi relativamente *complessi*, tanto per l'ascolto quanto per la lettura. Sostenuto dalla collaborazione dei compagni, egli si impegna a erodere i margini di incomprensibilità di un testo, nella tolleranza delle pur inevitabili zone d'ombra (Humphris, 1991a). Detto altrimenti, proprio in virtù della limitatezza della propria conoscenza linguistica, lo studente si appoggia sulla (e al tempo stesso sviluppa la) propria competenza strategica per ricostruire i significati, contando sull'aiuto dei pari (Macaro et al., 2016, pp. 51–66, 76).

L'ascolto 'autentico' e la lettura 'autentica' si caratterizzano non solo per il sovradimensionamento, ma anche per una ripetizione estesa dell'*input*, dicevamo. L'allievo ascolta il brano (o legge il testo, nel caso della comprensione scritta) dalle sei alle sette volte, elaborando per proprio conto le ipotesi circa i significati trasmessi. L'insegnante non interviene né prima né durante¹¹ né dopo la somministrazione.¹² Piuttosto, il docente agisce come un tecnico: si mantiene in silenzio, senza interferire con la perlustrazione autonoma dell'apprendente (con un chiaro richiamo al *Silent Way*, cfr. Gattegno, 1972). Al fine di contenere eventuali stati di ansia, il docente può, tutt'al più, prevedere una fase previa di rilassamento (Humphris, 1983). Riassumiamo nella tabella a seguire il modello di *input* adottato rispettivamente da Krashen e da Humphris.

Tabella 1

Input comprensibile vs input autentico

Input comprensibile (Krashen)	Input autentico (Humphris)
<i>Autentico o semi-autentico</i>	<i>Autentico o semi-autentico</i>
<i>Calibrato</i> = rapportato alla competenza del singolo o alla competenza media della classe	<i>Sovracalibrato</i> = superiore alla competenza del singolo o alla competenza media della classe
<i>Facilitato</i> = reso accessibile dal docente (mediante <i>realia</i> , disegni, l'anticipazione del tema nella L1, ecc.)	<i>Non facilitato</i> = non è prevista alcuna iniziativa di sostegno a carico del docente

Indossando le lenti krasheniane, ci verrebbe da argomentare che l'*input* di Humphris corre il rischio di attivare una resistenza interna la quale agisce negativamente sulla predisposizione dell'allievo ad imparare: il *filtro affettivo* (uno stato di ansia che genera un blocco dell'attenzione).¹³ In altre parole, se l'allievo percepisce il brano come troppo difficile, può demotivarsi. D'altro canto, però, l'*input comprensibile* di cui parla Krashen, agli occhi di Humphris (il quale lo coglie come invero negli ordini impartiti dal docente

¹⁰ Gli studi acquisizionali definiscono, ad ogni modo, alcune tappe trasversali e generalizzabili (cfr. Giacalone Ramat, 2003). Contesti e approcci didattici possono contribuire a velocizzare l'assimilazione di contenuti e procedure.

¹¹ Salvo rare concessioni, legate alla formulazione dei concetti che lo studente vuole trasmettere al compagno, durante l'interazione (Humphris, 1993a).

¹² Humphris (1991b) spiega: "Bisogna abbandonare la prassi in cui l'insegnante fa precedere l'ascolto da qualche informazione sul "contesto". Lasciamo agli studenti il piacere di scoprire *loro* il contesto. Ed è inutile rispondere che nella «realtà» lo studente saprebbe benissimo dove si trova ecc., quindi bisogna riprodurre le stesse condizioni nella lezione di ascolto. Non gli stiamo dando un'esperienza *reale*; gli stiamo, invece, dando un'esperienza *unica* che la "realtà" non gli può mai dare: e cioè la possibilità di riascoltare, e riascoltare, la stessa vicenda comunicativa. Ed è un modo di far aumentare la comprensione auditiva molto più rapidamente di qualsiasi esperienza "reale". Nella nostra situazione ciò che conta [...] è l'energia. Ebbene, lo studente che non riceve dall'insegnante *nessuna* informazione su *nessun* aspetto del significato trova più energia di chi ne riceve".

¹³ Il macrocostrutto del *filtro affettivo* (o dei "filtri affettivi"), inteso come fonte di inibizione dello studio di una lingua, viene enunciato da Dulay & Burt, 1977, ampiamente divulgato poi attraverso i testi di Krashen. Nella ricostruzione presente in Krashen, 1982 (pp. 30–32), il *filtro affettivo* correla positivamente con l'ansia e negativamente con l'*autostima* (e quindi con l'autoefficacia) e con la motivazione (la quale a sua volta è sensibile al livello di autostima e agli stati di ansia). Balboni (2005) ne dichiara i correlati neurofisiologici: "il *filtro affettivo* corrisponde a stimoli chimici ben precisi: in stato di serenità l'adrenalina si trasforma in noradrenalina, un neurotrasmettitore che facilita la memorizzazione, mentre in stati di paura e stress si produce uno steroide che blocca la noradrenalina e fa andare in conflitto l'amigdala (ghiandola «emotiva» che vuole difendere la mente da eventi spiacevoli) e l'ippocampo, la ghiandola che invece ha un ruolo attivo nell'attivare i lobi frontali e iniziare la memorizzazione" (p. 9).

TPR, ripetiamo), è povero, poiché sottostima le capacità euristiche di chi apprende.¹⁴ Humphris è dell'avviso, cioè, che lo studente lavori alacremente sul testo (ovvero lo comprenda, ritornandovi più volte) solo a patto che lo stesso rappresenti una *sfida*, e quindi sia *relativamente complesso*. Al contrario, qualsiasi *facilitazione* escogitata dal docente (tra cui includiamo appunto la scelta di testi *calibrati* o addirittura *sottocalibrati*) rischia di depotenziare la libera ricerca dell'allievo, inibendo il personale approccio al testo da parte del lettore/ascoltatore.¹⁵ Il sovradimensionamento, in altre parole, è funzionale – nell'ottica di Humphris – a un'esplorazione approfondita, in opposizione a ricognizioni rapide e superficiali. A definire il sovradimensionamento (e cioè a definire quanto dev'essere *complesso* il testo rispetto al livello di competenza dello studente) è l'entità della stessa *ripetizione*, che a detta di Humphris non dovrebbe essere inferiore alle 6-7 volte. In altre parole, l'insegnante è tenuto a scegliere un brano di una complessità tale da indurre l'allievo ad ascoltarlo o a leggerlo per almeno sei o sette volte.

L'ascolto autentico, o più precisamente l'ascolto sovradimensionato e ripetuto (ASR, d'ora in poi), di cui parla Humphris, presenta, infine, una terza caratteristica: la *socializzazione*. Le ipotesi sul testo, a partire dal secondo ascolto, vengono condivise con un compagno (oppure con l'insegnante, nel contesto di una lezione individuale)¹⁶. Lo scambio è prezioso perché consente all'ascoltatore (o al lettore, nel caso di una lettura sovradimensionata e ripetuta) di mettere alla prova la propria macrorappresentazione. Humphris scrive (comunicazione personale via posta elettronica, 3.11.2011; il corsivo è nell'originale):

la funzione principale dello scambio con il compagno . . . [è] . . . permettere a chi parla di chiarire a se stesso le *proprie* idee. Questa attività la facciamo anche con lezioni individuali (in questo caso l'interlocutore è l'insegnante, il quale si limita a cercare di capire lo studente: non esprime nessun parere personale sul contenuto del brano ascoltato)

La tecnica dell'ASR si regge, quindi, su un circolo che prevede un reciproco rinforzo tra (I) comprensione (II) rielaborazione e (III) confronto:

- I. si decodifica il testo e si abbozza una prima ipotesi sui contenuti
- II. si esprime la propria rappresentazione al compagno
- III. si confronta la propria e l'altrui rappresentazione con i significati che emergono da una nuova esposizione al testo

A nostro modo di vedere, il terzo elemento, il *confronto*, colloca l'attività in una prospettiva *socioculturale*, per la quale il *dialogo* è l'elemento determinante dell'evolversi della competenza (Lantolf, 2000; Vygotskij, 1980). In altre parole, possiamo riconoscere negli scambi ripetuti una *equalizzazione dei livelli di sviluppo potenziale* (cfr. Figueredo, 2019, p. 43): lo studente meno abile fa proprie le ipotesi del più

¹⁴ Di per sé, l'*input* di Krashen è una formula opaca, non operazionalizzata. Molte critiche mosse da più parti allo studioso californiano hanno di mira questa generalizzazione (per un approfondimento, cfr. Santoro, 2011).

¹⁵ A una esposizione ripetuta è plausibile corrisponda una rappresentazione più complessa e precisa della lingua, vale a dire una complessificazione dell'*interlingua* (sistema provvisorio di regole che lo studente inconsciamente produce, e che si pone a metà strada tra la L1 e la lingua *target*, cfr. Corder, 1981; Selinker, 1972). In tal senso, siamo persuasi che l'idea di Humphris evochi gli studi relativi all'opposizione codice esteso vs codice ristretto, sviluppati nell'ambito dell'acquisizione della lingua materna (Bernstein, 1971). Secondo Bernstein, bambini che vengono esposti a modelli di lingua complessi tendono a esprimersi in modo più ricco rispetto ai coetanei esposti a modelli di lingua poveri (la tesi, in ogni caso, ha sollevato un ampio dibattito; cfr. Bolander & Watts, 2008; Wardhaugh, 1986).

¹⁶ Va rilevato, ad ogni modo, che la sollecitazione delle ipotesi riguardo al testo non deve avvenire mediante consegne centrate sul testo. Istruzioni del tipo "scambiatevi pareri su quello che avete capito" rischiano di essere controproducenti, poiché alludono a una metà da raggiungere, quantitativamente definita (la comprensione totale). Scrive Humphris (1991a; il corsivo è dell'autore): "Bisogna riconoscere (ed accettare!) che mentre lo studente ascolta si sta creando una rappresentazione del testo *che ha come centro non il testo ma lo studente stesso*". Pertanto, a dire dello studioso, quanto meno le istruzioni evocano il concetto di *comprensione*, meglio è ("confrontatevi" oppure "parlate tra voi" è da preferirsi, perciò, a "cosa avete capito?" oppure a "qual è il senso generale?"). Le parole di Carlo Guastalla ci vengono in aiuto (comunicazione personale tramite posta elettronica, 15 novembre 2019): "Basta pochissimo perché un insegnante chieda agli studenti «raccontatevi quello che avete capito», ed è questo che succede nella stragrande maggioranza dei casi. Ma non è ciò che chiedeva Christopher. Io, da suo studente (e collega), l'ho sentito dare la consegna in diversi modi: «parlate di quello che avete sentito», «scambiatevi le vostre impressioni» e addirittura un «parlate di quello che volete» [...]. Preferiva questo piuttosto che chiedere «cosa avete capito?», perché quest'ultima domanda aveva risvolti quantitativi. Lo studente poteva tranquillamente dire «niente»; lo metteva in un confronto quantitativo col compagno".

competente, e ciò lo spinge ad ascoltare di nuovo, con maggiore fiducia. In effetti, anche qualora la classe non presenti differenze di competenza significative, alcuni ascoltatori possono cogliere parole, passaggi, *nuance* prosodiche che ad altri sfuggono; pertanto, consentire di scambiare le informazioni con il compagno significa permettere che si crei un patrimonio comune, uno *scaffolding* condiviso (cfr. Wood et al., 1976, p. 91). Le conseguenze sono molteplici: grazie al sostegno degli altri, ognuno compone al meglio il proprio *puzzle*; lo stress si riduce e cresce la voglia di ascoltare (Humphris, 1991; Micarelli, 1988).

L'elemento della *sovracalibrazione* si collega fisiologicamente, nell'ottica di Humphris, alla *ripetizione estesa* e alla *socializzazione*. Un brano sovracalibrato corrisponde alla percezione imperfetta di una foto; la nitidezza della visione viene raggiunta mediante un'osservazione ripetuta e condivisa. In particolare, il confronto con il compagno (anche per via delle divergenze che possono emergere) sostiene la motivazione ad ascoltare di nuovo. L'ASR è, dunque, un'attività integrata; vincola l'ascolto con l'interazione orale.

Abbiamo definito la prospettiva di Humphris *emergentista*; abbiamo aggiunto *socioculturale*; ci viene da completare con l'aggettivo *relativista*. Allo studioso inglese l'idea della comprensione *come risultato* non interessa; egli, anzi, nutre dei dubbi che persino un lettore/ascoltatore esperto possa mai crearsi una mappa fedele del testo, una sorta di fotocopia mentale (Humphris, 1991b). Allenare all'ASR ha lo scopo di far tollerare all'apprendente gli inevitabili margini di approssimazione che la comprensione comporta (Humphris, 1993a):

Una alimentazione a base di frequentissimi *Ascolti autentici* sviluppa nello studente una sempre maggiore serenità davanti all'ignoto, al non-classificabile, una sempre maggiore capacità di contemplare più ipotesi simultaneamente, una sempre maggiore capacità di non ricorrere a tutti i costi ad una qualche soluzione semplicistica. Insomma, un progetto didattico che forma la persona a vivere bene con il disordine del sapere, con la sua provvisorietà e la sua permeabilità; una persona più disposta ad incuriosirsi con entusiasmo ogni qualvolta sopraggiungono dati che complicano il campo di ricerca; una persona, in definitiva, che acquista la mentalità del migliore ricercatore.

Benché sia difficile definire una versione *standard* della tecnica, condividiamo con il lettore la seguente scansione, frutto di una sintesi operata a partire da Humphris (1993a).¹⁷ Per ragioni di chiarezza, evidenziamo le singole audizioni in neretto.

- L'insegnante fa sedere i corsisti in cerchio. Li invita a mettere da parte carta e penna. Unico compito: ascoltare
- **Primo ascolto**
- **Secondo ascolto**
- Primo confronto a coppie. L'insegnante fa alzare gli studenti e fa sistemare le sedie in modo che ciascuno si sieda faccia a faccia con il compagno (coppia A). La consegna è: "*Scambiatevi informazioni su ciò che avete sentito*". Li interrompe quando si accorge che in una coppia lo scambio è esaurito, e procede con la fase successiva
- **Terzo ascolto**
- Confronto a coppie (coppia A, stessa di prima)
- **Quarto ascolto**
- Confronto a coppie (coppia A)
- Scambio di compagno e formazione di nuove coppie (coppia B)
- **Quinto ascolto**
- Confronto a coppie (coppia B)
- **Sesto ascolto**
- Confronto a coppie (coppia B)

Durante i sei ascolti (eventualmente sette) ciascuno ha modo di confrontarsi con due compagni diversi¹⁸. La tecnica presenta perciò una *socializzazione a variabilità limitata o ristretta* (o più semplicemente,

¹⁷ L'ASR è una pratica (comunicazione personale di Luigi Micarelli, 3 novembre 2019, via posta elettronica) "sperimentata, modificata, rielaborata e migliorata all'interno del corpo docente della DILIT I.H. Scuola di Lingue di Roma". Della stessa DILIT I.H. Humphris ha presieduto a lungo il Dipartimento di Formazione.

socializzazione limitata o ristretta), posto che per i primi quattro ascolti ciascuno si confronta con lo stesso compagno (Humphris, 1993a).

Come il lettore avrà avuto modo di apprezzare, l'ASR costituisce una proposta lontana dal modo tradizionale di esercitare l'abilità di comprensione orale nella classe di lingua. In genere, anche nella classe che si definisce "comunicativa", l'allievo viene sottoposto a brani *calibrati*, preceduti da *parentesi di precomprensione* (a carattere tematico-lessicale), che valgono a orientare (e quindi a *facilitare*) la comprensione. Nella maggior parte dei casi, i brani sono corredati di esercizi chiusi (vero/falso, quesiti a scelta multipla, abbinamenti, griglie), e l'allievo può contare su una o due audizioni al massimo.¹⁹ La verifica è spesso eseguita *in plenum*, secondo un *pattern* interazionale consolidato (Sinclair & Brazil, 1982): l'insegnante rivolge una domanda a uno studente → lo studente risponde → l'insegnante commenta la correttezza o meno della risposta.

Nello schema a seguire mettiamo a confronto *l'assetto strategico* (ovvero le caratteristiche salienti) dell'*ascolto a restrizione tematica*, escogitato da Krashen (ART), con quello dell'*ascolto sovracalibrato e ripetuto*, codificato da Humphris (ASR), e infine con quello delle pratiche più diffuse (per quanto ci sia concesso generalizzare) in merito all'esercizio dell'abilità di comprensione orale.

Tabella 2
Assetto strategico di ART, ASR e attività tradizionali

	AU	D	RT	AD	PC	RE	AP	S	I	V
ART	X	X	X	X	X	X	X			
ASR	X					X	X	X	X	
Attività tradizionali	(X)	X			X			(X)		X

Nota: Legenda AU: Autenticità dei testi o semi-autenticità. D: Dimensionamento. RT: Restrizione tematica. AD: Autodeterminazione. PC: Precomprensione. RE: Ripetizione estesa. AP: Apertura (libertà concessa nello svolgere il compito). S: Socializzazione. I: Integrazione. V: Verifica.

In sintesi, la tecnica dell'ART di Krashen (1996)

- è basata su testi autentici o semi-autentici
- prevede l'adozione di testi calibrati
- è tematicamente ristretta (i brani fanno capo a uno stesso tema o vertono su una medesima situazione)
- è autodeterminata; la scelta dei temi su cui vertono i testi è affidata agli allievi, così come è a loro demandata la decisione di quante volte ascoltare
- nel caso lo studente non disponga delle prenoscenze necessarie per affrontare il tema, il contenuto viene anticipato (eventualmente in L1) dall'insegnante
- prevede una ripetizione estesa (in media la scelta degli studenti verte sui 4 ascolti; cfr. Rodrigo & Krashen, 1996)
- è aperta; gli studenti hanno libertà nello svolgere il compito assegnato (non consta di esercizi chiusi)
- non prevede una verifica finale

La tecnica dell'ASR di Humphris (1993a), in alternativa,

¹⁸ O al limite tre compagni, nel caso in cui dopo il quinto ascolto si decida di formare nuove coppie, secondo un'ipotesi suggerita dallo stesso Humphris (comunicazione personale, via posta elettronica, del 3.11.2011).

¹⁹ La ripetizione limitata dell'audio può essere dovuta a vari motivi. Tra essi, taluni sottolineano un pregiudizio diffuso tra i docenti (Scrivener, 2012): "The teacher hears and understands the whole recording in full the first time he or she plays it. By the time the teacher replays it a second time, it already starts to feel dull for him or her, and the teacher finds it hard to believe that it would be interesting or useful for it to be played a third time; to the teacher, that would seem to reduce the lesson's pace to a crawl. But for many of his or her students, the content of the recording may be a total fog for the first or second time of listening, and only as they start to work on it does it clear a little. For them, engagement may be increasing as they start to get an understanding of the contents and wish to learn more; repeated plays may cause them to get more involved" (p. 264).

- è basata su testi autentici o semi-autentici
- prevede l'adozione di testi sovracalibrati
- non contempla una restrizione tematica
- è strutturata: il docente segue un protocollo preciso
- esclude ogni attività di precomprensione
- si basa su una ripetizione estesa (6-7 volte)
- è aperta (gli studenti non svolgono esercizi chiusi)
- è socializzata; l'ascoltatore si confronta con due (o al massimo tre) compagni (è quindi integrata)
- non prevede una verifica finale

Le attività di ascolto generalmente praticate in classe, infine,

- sono basate su testi autentici, semi-autentici o non autentici
- si basano su brani calibrati
- non hanno una restrizione tematica
- escludono forme di autodeterminazione
- prevedono una ripetizione limitata (1 o 2 ascolti)
- sono precedute da attività di precomprensione
- sono corredate di esercizi prevalentemente chiusi
- possono prevedere una socializzazione, nella forma della verifica *in plenum* eterodiretta
- prevedono una verifica finale

Una riflessione, infine, va dedicata alle direttrici motivazionali su cui i tre generi di tecniche si reggono. Altrove abbiamo analizzato diverse proposte glottodidattiche alla luce dei bisogni psicologici fondamentali, come espressi da Berne (1961), in particolare *sicurezza* e *stimolazione* (Torresan, 2014).

Se disponiamo le tre tipologie di attività sopra descritte (ART, ASR e attività tradizionali) lungo un continuum ai cui estremi immaginiamo il massimo di *sicurezza*, da un lato, e il massimo di *stimolazione* dall'altro, constateremo come le attività tradizionali privilegino un bisogno di *sicurezza*, mentre quella di Krashen, e in misura maggiore quella di Humphris, possono dirsi maggiormente sensibili al bisogno della *stimolazione*, nella forma dell'esplorazione autonoma dell'*input* da parte dall'apprendente, la quale comporta, a sua volta, una revisione continua delle ipotesi addotte (Figura 1).

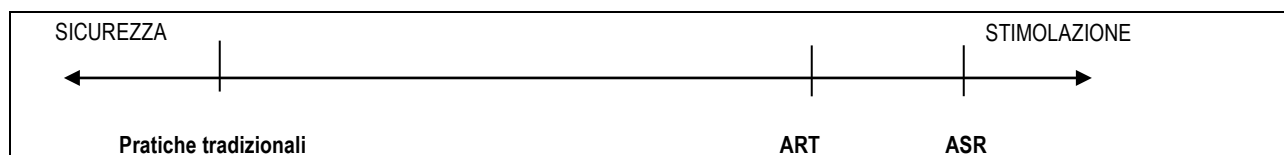


Figura 1. Pratiche tradizionali, ASR e ART all'interno dell'opposizione sicurezza-stimolazione

Sulla base della nostra esperienza, e quindi nei termini di un'ipotesi del tutto soggettiva, le pratiche tradizionali possono essere maggiormente apprezzate da studenti che preferiscono percorsi più strutturati, che poco tollerino l'ambiguità e che intendano esercitare un notevole controllo sul materiale di studio. Diversamente, l'ART e l'ASR vengono incontro ai bisogni degli studenti più autonomi e meno dipendenti dal campo (ovvero, che possono prescindere dall'esigenza di un contesto).

Siamo convinti, ad ogni modo, che le tre pratiche si possano integrare in un curriculum, in un'ottica sensibile al profilo e alle esigenze di ciascun allievo. Ciò significa che, sulla base della classe che l'insegnante ha di fronte (considerando quindi il *background* linguistico generale, la familiarità con altre lingue, l'esposizione a metodologie comunicative, la predisposizione alla ricerca, la capacità di tollerare l'ambiguità, ecc.), l'insegnante può avvalersi delle pratiche maggiormente stimolanti (ART e ASR), senza per questo escludere l'adozione di pratiche tradizionali. Gli sarà prezioso sintonizzarsi – ripetiamo – con i bisogni, le abitudini e le retroalimentazioni che provengono dalla classe.²⁰

²⁰ Riguardo a questa nostra concezione Luigi Micarelli precisa (comunicazione personale tramite posta elettronica, 11 novembre 2019): "La convinzione della bontà dell'ASR rischia di spazzare via altre modalità. Se l'insegnante non è intimamente convinto della bontà dell'ASR rischia rimproveri da parte degli studenti. Ci vuole molta convinzione. Solo

3. L'indagine

La nostra indagine ha per oggetto attività di ascolto ripetuto somministrate in classi di studenti universitari, lusofoni, iscritti al corso di Lingua e letteratura italiana dell'Università Federale Fluminense (Niterói, Brasile). In una prima classe, di livello orientativamente B1,²¹ sono state effettuate 3 sperimentazioni nel corso dell'a.a. 2017 (Ricerca I); nella seconda, di pari livello, ma con un profilo più omogeneo, ne sono state effettuate due, nell'a.a. 2019 (Ricerca II). Le sperimentazioni differiscono le une dalle altre per la difficoltà del brano di comprensione in rapporto alla competenza media della classe nell'ascolto, il numero di ripetizioni, il format di socializzazione. Per quanto concerne il grado di difficoltà si sono analizzate tre situazioni:

- calibrazione del brano in accordo al grado di competenza nell'ascolto (Somministrazione 1 e Somministrazione 2)
- sovracalibrazione moderata (il testo è a un livello di difficoltà superiore rispetto alla competenza media della classe nell'ascolto; Somministrazione 4 e Somministrazione 5)
- sovracalibrazione marcata (il livello di difficoltà del testo è di due volte superiore alla competenza media della classe nell'ascolto; Somministrazione 3)

Il numero di volte in cui il brano è stato fatto ascoltare è stato:

- 4 nella Somministrazione 1 e nella Somministrazione 2
- 5 nella Somministrazione 4 e nella Somministrazione 5
- 6 nella Somministrazione 3

Per quanto concerne il format di socializzazione (ovvero il *pattern* di interazione in coppia che segue una singola audizione) abbiamo tre possibilità:

- format nullo: assenza di socializzazione (in aderenza all'ART); così avviene nella Somministrazione 1;
- format A: il *partner* a cui riferire le proprie ipotesi è lo stesso fino al quarto ascolto (in aderenza alla versione standard dell'ASR); così avviene nella Somministrazione 4;
- format B: si cambia di *partner* ogni due ascolti, secondo una nostra variante dell'ASR, finalizzata a una ampia circolazione delle ipotesi; così avviene nelle Somministrazioni 2, 4 e 5.

l'insegnante fermamente convinto dell'ASR può passare in modo elastico anche ad una pratica tradizionale (nei corsi di preparazione alle certificazioni lo facciamo)". La posizione di Guastalla è così espressa (comunicazione personale tramite posta elettronica, 15 novembre 2019): "Non sono d'accordo. Proprio se consideriamo lo schema della figura 1, un'attività è più stimolante, una più rassicurante. Seppure non ci interessasse verificare quale strategia provochi un aumento della competenza di ascolto, già questo dovrebbe dirci che bisogna scegliere in base allo studente che abbiamo davanti in quel momento se proporre un'attività stimolante (che potrebbe risultare frustrante – soprattutto se la proponi male!) o una tradizionale [...] ma molto tranquillizzante che fa sentire il nostro studente a suo agio e "bravo". Saltare dall'una all'altra secondo me non funziona proprio. Voler mettere in un curriculum modalità così diverse per non far torto a nessuno a mio giudizio non funziona, ma è una constatazione personale".

²¹ La competenza nell'ascolto da parte dei partecipanti è stata definita mediante cinque test di comprensione orale di livello B1 in lingua italiana realizzati dal BIFIE, ente ministeriale austriaco (*Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens*). Si tratta di prove soggette a un'attenta validazione (Freuenberg et al., 2014). I file non sono di libero accesso; il lettore che li voglia ascoltare deve rivolgersi all'ente (<www.bifie.at>).

Tabella 3
Format di socializzazione

Versione standard	Somministrazioni				
ASR	1	2	3	4	5
Format A	Format nullo	Format B	Format B	Format A	Format B
a1 (contestuale)		a1	a1	a1	a1
		c1 (A)	c1 (A)	c1 (A)	c1 (A)
a2		a2	a2	a2	a2
c1 (A)		c2 (A)	c2 (A)	c2 (A)	c2 (A)
a3		a3	a3	a3	a3
c2 (A)		c3 (B)	c3 (B)	c3 (A)	c3 (B)
a4		a4	a4	a4	a4
c3 (A)		c4 (B)	c4 (B)	c4 (A)	c4 (B)
a5			a5	a5	a5
c4 (B)				c5 (B)	c5 (C)
a6			a6		
c5 (B)					

Nota. a = ascolto; c = confronto tra pari; (A), (B) e (C) = coppie diverse

Entrando nel dettaglio delle ricerche, la Ricerca I, condotta nella prima classe, consta di due analisi: Analisi A: sono stati messi a confronto gli esiti di due ascolti ripetuti per quattro volte di brani calibrati, l'uno privo di socializzazione (Somministrazione 1), l'altro invece socializzato (format B; Somministrazione 2); Analisi B: sono stati messi a confronto gli esiti di un ascolto ripetuto a sovracalibrazione marcata (Somministrazione 3) con quelli di un ascolto ripetuto di un brano calibrato (Somministrazione 2), a parità di format di socializzazione (format B).

Le domande che ci siamo posti sono state le seguenti:

- 1) nell'ascolto ripetuto di un brano calibrato, la comprensione aumenta per effetto della socializzazione delle ipotesi?
- 2) a parità di format di socializzazione (format B), quali differenze si possono notare tra l'ascolto ripetuto di un brano calibrato e l'ascolto ripetuto di un brano a sovracalibrazione marcata?

Alla domanda n. 1 è stata data risposta mediante l'Analisi A (§3.1.5.1.); alla domanda n. 2 è stata data risposta attraverso l'Analisi B (§3.1.5.2.).

La Ricerca II, condotta nella seconda classe, consta di una sola analisi (C), mediante la quale sono stati messi a confronto gli esiti di due ascolti ripetuti, per cinque volte, di brani moderatamente sovracalibrati, con una differenza in termini di format di socializzazione (format A nella Somministrazione 4; format B nella Somministrazione 5). La Ricerca II ha inteso rispondere ai seguenti quesiti:

- 1) si notano differenze, in merito alle percentuali di nuclei assimilati di un brano audio moderatamente sovracalibrato, tra il format di socializzazione B (Somministrazione 5) e il format di socializzazione A (Somministrazione 4)?
- 2) le Somministrazioni 4 e 5, contraddistinte da una sovracalibrazione moderata, presentano differenze significative rispetto alla Somministrazione 3, contrassegnata da una sovracalibrazione marcata (nei limiti, pur sempre, che questa comparazione comporta, posta l'eterogeneità del campione di riferimento)?

Nella Tabella 4 il lettore dispone del prospetto riassuntivo dell'intera indagine. La competenza media d'ascolto è B1 per tutti i gruppi.

Tabella 4
Prospetto dell'indagine

Ricerca	Analisi	Sommini- strazione	Periodo	Classe	n. studenti	Livello del testo	Scarto testo/ competenza	n. ascolti	Grado di socializzazione*	n. interazioni	Format**
I	A	1	05/2017	1	9	B1	-	4	0	0	nullo
I	A	2	05/2017	1	9	B1	-	4	2	4	B
I	B	3	12/2017	1	7	C1	+2	6	2	4	B
II	C	4	05/2019	2	6	B2+	+1	5	2	5	A
II	C	5	05/2019	2	6	B2	+1	5	3	5	B

Nota. *grado di socializzazione = n. di compagni con cui ci si confronta in totale;

**format nullo: assenza di socializzazione; format A: il partner a cui riferire le proprie ipotesi è lo stesso fino al quarto ascolto; format B: si cambia partner ogni due ascolti.

A seguire, illustriamo in dettaglio la Ricerca I, svolta nella prima classe (§3.1.), per poi passare alla Ricerca II, svolta nella seconda classe (§3.2.).

3.1. Ricerca I (analisi A e B)

Di seguito illustriamo le caratteristiche degli ascolti ripetuti eseguiti nella prima classe e il metodo di indagine (§§3.1.1.-3.1.4.), presentiamo i dati raccolti (§3.1.5.) e traiamo una sintesi (§3.1.6.).

3.1.1. Ricerca I. Caratteristiche delle somministrazioni

Le caratteristiche delle somministrazioni realizzate nella prima classe sono riassunte nella Tabella 5.

Tabella 5
Caratteristiche generali delle somministrazioni nella prima classe

Sommini- strazione	Periodo	Testo	n. ascolti	Grado di socializzazione	n. interazioni	Format*
1	05/2017	calibrato	4	0	0	nullo
2	05/2017	calibrato	4	2	4	B
3	12/2017	marcatamente sovracalibrato	6	2	4	B

Nota. *format nullo: assenza di socializzazione; format B: si cambia partner ogni due ascolti.

Le prime due somministrazioni sono avvenute a poca distanza l'una dall'altra; la terza è stata eseguita nel semestre successivo, a sei mesi di distanza dalle prime due. I brani impiegati nelle prime due somministrazioni sono *calibrati* rispetto al livello medio della classe (in sintonia con la prassi dell'ART), mentre il terzo è *marcatamente sovracalibrato* (con maggiore aderenza a quanto indicato da Humphris). Nelle prime due somministrazioni non si è proceduti oltre al quarto ascolto (in accordo con la media degli ascolti spontanei dell'ART); nella terza, invece, ci si è spinti fino al sesto ascolto (come previsto nell'ASR).

3.1.2. Ricerca I. La classe e i testi

La composizione della classe si è mantenuta inalterata nelle prime due somministrazioni, mentre ha subito delle variazioni (a causa di assenze, ingressi e uscite dal gruppo) nella terza, come evidenziato nella Tabella seguente. Il profilo della classe (tracciato a partire dai risultati emersi dalle prove elaborate dal BIFIE) è eterogeneo; la competenza media nell'ascolto è di livello B1; sono apprezzabili leggeri incrementi tra le prime due somministrazioni e la terza (Tabella 6). Gli studenti che, sulla base dei dati emersi dalle prove BIFIE, si distaccano per un certo disallineamento rispetto alla competenza media della classe sono evidenziati con uno sfondo grigio.

Tabella 6
Composizioni della prima classe durante le tre somministrazioni e competenza nell'ascolto

Somministrazioni			
1 e 2		3	
Studenti	Competenza nell'ascolto	Studenti	Competenza nell'ascolto
A	B1	-	
B	B1	B	B1+
Br	B1	-	
C	B1/B2	-	
CP	B1	CP	B1+
CR	A2	CR	A2/B1
J	B1	J	B1
M	A1	-	
R	B1	R	B1
L	-	L	A2
T	-	T	B2

Nelle prime due somministrazioni abbiamo optato per brani *calibrati*, dicevamo, in linea cioè con la competenza media della classe (B1). Nella terza siamo invece ricorsi a un brano contraddistinto da *marcata sovracalibrazione*, cioè di due livelli superiore a quello medio della classe (C1). Ulteriori caratteristiche dei testi sono riportate alla Tabella 7.

Tabella 7
Caratteristiche dei testi somministrati nella prima classe

Somministrazione	Tema	Genere	Fonte	Durata	Livello
1	Davide parla del suo sport preferito (il tennis)	monologo	Repository dell'archivio del BIFIE <www.bifie.at> [accesso limitato]	3'09"	B1
2	Sara parla della sua esperienza a scuola	monologo	Repository dell'archivio del BIFIE <www.bifie.at> [accesso limitato]	3'22"	B1
3	Uno studioso espone l'ipotesi secondo la quale ci sono riserve di acqua sui pianeti di Europa e Titano	monologo	YouTube <www.youtube.com/watch?v=f_o9yswJnqQ>	4'15"	C1

I primi due brani provengono dall'archivio dell'ente ministeriale austriaco BIFIE. Il loro livello è accertato dall'ente governativo mediante analisi quali-quantitative (Freuenberg et al., 2014). La definizione del livello del terzo audio si è avvalsa di una griglia per l'attribuzione di livello di testi complessi (Torresan, 2020).

3.1.3. Ricerca I. Il numero di ascolti e la socializzazione delle ipotesi

Il numero di ascolti è stato negoziato con la classe. Gli allievi sono stati interpellati in merito al livello di esposizione massimo oltre il quale la comprensione non avrebbe registrato un incremento. Il loro giudizio è stato:

- 4 ascolti nel caso del brano calibrato (Somministrazione 1 e Somministrazione 2)
- 6 ascolti nel caso del brano caratterizzato da sovracalibrazione marcata (Somministrazione 3)

La prima somministrazione consta di un ascolto ripetuto non socializzato: non è prevista alcuna interazione *ex-post* tra gli allievi (format di socializzazione nullo).

Nelle altre due si è optato, invece, come già detto, per un format di socializzazione alternativo rispetto a quello previsto da Humphris. Mentre nella versione canonica dell'ASR la prima coppia viene mantenuta a lungo (fino al quarto ascolto; format A), abbiamo deciso di rinnovare le coppie ogni due ascolti, al fine di permettere una maggiore circolazione delle ipotesi (format B).

Oltretutto, a differenza dell'impostazione desumibile da Humphris (1993a), che prevede che lo scambio avvenga solo a partire dal secondo ascolto, abbiamo deciso che l'interazione avesse luogo già a partire dal primo ascolto. Nella Somministrazione 3, su richiesta della classe, non è stato realizzato alcun confronto a seguito del quinto ascolto (e così neppure dopo il sesto, cfr. Tabella 4, *supra*).

La consegna trasmessa agli studenti è stata *"scambiatevi informazioni con il compagno"*. È stato aggiunto che potevano usare l'italiano o la loro lingua di origine.²²

3.1.4. Ricerca I. La raccolta dei dati

Gli allievi sono stati invitati a prendere appunti, ascolto dopo ascolto (era concessa loro la scelta in merito all'uso del codice: italiano e/o portoghese); solo nella terza somministrazione, vista la mole di dati che si veniva accumulando, abbiamo chiesto loro di provvedere a una sintesi finale. Ascolto dopo ascolto, è stato raccomandato loro di non trascrivere parole isolate, ma di *formare frasi di senso compiuto*. Abbiamo inteso così prevenire una presa di appunti basata sulla decodificazione di vocaboli isolati, la quale non restituisce i processi interpretativi che stanno alla base della comprensione (Anderson, 1972). Non è stato assegnato un limite di tempo: l'attività poteva dirsi terminata quando tutti avevano smesso di prendere appunti. La consegna è stata la seguente: *"Prendete un foglio. Mentre ascoltate prendete appunti in riferimento a quello che ascoltate. Potete usare l'italiano o, se preferite, il portoghese. Il nostro scopo è vedere come si sviluppa la comprensione, mano a mano che si ascolta. Non scrivete parole isolate ma frasi di senso compiuto. Ad ogni nuovo ascolto userete una penna di diverso colore, che vi daremo noi"*. Abbiamo ripetuto la consegna in portoghese e chiesto se ci fossero dubbi. In nessuna occasione ci sono state domande di chiarimento.

Vivian Fasura ha poi operato il calcolo dei nuclei informativi riportati dagli studenti in ogni singola ricognizione, comparandoli con i nuclei informativi totali veicolati da ciascun brano (cfr. Appendice). La procedura ha ricalcato quella adottata da Rodrigo (2017):

The students have to write down what they have understood after the first listening, then to write the *new* information understood after the second listening, and finally add what they had understood after the third listening. (p. 38; il corsivo è nell'originale)

La stessa Rodrigo (2017) spiega,

For the purpose of this experimental study, the use of an immediate recall protocol was needed so that understanding by the participants could be quantified systematically. The students' written recalls were collected and then analysed following an idea-unit analysis [...]. In the present study, a semantic idea-unit (or i-unit) is defined as a piece of information conveyed by a speaker. Idea-units allowed us to quantify the amount of new information understood after each listening. The analysis is done by counting the idea-units in written recalls recorded automatically after each listening. Each sentence was analysed to determine how many idea-units (eg. piece of information) it contained. (p. 39)

I dati sono stati poi convertiti in percentuale. Siamo consci che la scelta di adottare la presa di appunti quale strumento per valutare la comprensione orale può sollevare obiezioni di tipo metodologico [(a), (b) e (d)] e psicologico (c):

- a. c'è il rischio di un'invalidità relativa al contenuto, nella misura in cui si valuta un'abilità, la comprensione orale, facendo leva su un'altra abilità, la scrittura (per quanto, più precisamente, si tratti di una trascrizione parziale);
- b. è difficile dire, con esattezza, se la presa di appunti ci restituisca quanto compreso, posto che essa è sensibile a una selezione personale dei significati (Devine & Meagher, 1989);
- c. a dire di Humphris, chiedere agli studenti di prendere appunti durante l'ascolto rischia di "inquinare l'indagine" (comunicazione personale, via posta elettronica, 3.11.2011):

²² A una impressione esterna ci è parso che il codice usato fosse prevalentemente l'italiano; meno frequentemente gli studenti sono ricorsi al codice materno.

ogni volta che si parla dell'insegnamento trascurando le relazioni di potere presenti nell'aula credo che viene sfocato l'oggetto sotto osservazione. Nella fattispecie stiamo parlando di una scrittura che sarà consegnata [all'insegnante] [...].

Il fatto che un documento scritto debba essere trasmesso al docente, anche per un solo motivo di studio, può in effetti agire negativamente sulla libera volontà di esprimersi da parte del candidato. Tra lo studente e l'insegnante non vi è un rapporto alla pari; è possibile, pertanto, che l'ombra del giudizio induca chi scrive a non mettere su carta ogni ipotesi gli venga in mente (cfr. Humphris, 1992). In vece della presa di appunti, lo studioso consiglia una registrazione orale del singolo (se l'ascolto ripetuto è da eseguirsi in modalità individuale) o dello scambio tra studenti (nel caso sia prevista una socializzazione); le trascrizioni che se ne ricavano possono essere oggetto di un'indagine qualitativa (così come avviene in Luzi Catizone, 1993). Scrive Humphris (comunicazione personale, via posta elettronica, 3.11.2011):

Non [...] uno studio quantitativo bensì qualitativo [...] si pubblicano le trascrizioni e ogni studioso le commenta come meglio crede. Non si può "provare" niente. Ma certamente stimolerebbe discussioni interessanti.

- d. la presa di appunti non riflette le condizioni in cui, in genere, viene praticata l'attività.

Alle prime tre obiezioni rispondiamo come segue:

- a1. variabili esterne sono pur presenti in molte prove di comprensione; si pensi a un quesito a scelta multipla applicato a un brano audio (lo studente legge una serie di opzioni) o a una risposta aperta (lo studente elabora una risposta scritta). Si potrebbe, anzi, affermare che, di fatto, è impossibile valutare l'ascolto senza ricorrere a un'altra abilità (Boyle, & Suen, 1994; Brindley, 1998). Il problema, piuttosto, è accertarsi se la variabile esterna comporti una variazione significativa nella misurazione dell'abilità oggetto di studio (cfr. Buck, 2001, pp. 100–101). Nel caso di un quesito a scelta multipla, per esempio, se le opzioni sono semplificate rispetto alla competenza nella lettura dei candidati (ovvero sono linguisticamente sottodimensionate), non abbiamo motivo di supporre che l'esercizio induca a significativi problemi di invalidità.²³ Nel nostro caso, posto che all'allievo sia concesso di ricorrere alla propria lingua di origine, siamo dell'avviso che la presa di appunti non generi significativi problemi di invalidità, considerato il fatto che, anziché una forma di scrittura vera e propria, abbiamo a che fare con una forma di trascrizione parziale. Si può aggiungere che il *note-taking* è una strategia che può riflettere una situazione autentica: nella vita di tutti i giorni capita che una persona prenda appunti in riferimento ai contenuti di un discorso a cui è esposta (cfr. Elliott & Wilson, 2013, p. 171). Benché si debba riconoscere che c'è un carico cognitivo in più rispetto al semplice ascoltare (Piolat, Olive & Kellogg, 2005), indagini sulla presa di appunti dimostrano che essa non crea 'attriti' di sorta alla comprensione, né in ambito L1 (Hartley, 1983; 2002) né in ambito L2 (Carrell, 2007; Carrell & Dunkel, 2004; Carrell et al., 2002; Hale & Courtney, 1994);
- b1. non è solo la presa di appunti, ma è l'ascolto stesso (come lo è la lettura) a essere selettivo. Nel quotidiano, anche nei discorsi formulati in una lingua in cui siamo molto competenti, non è detto che la nostra rappresentazione coincida con quella di altri ascoltatori (o lettori) parimenti competenti (cfr. Buck, 2001, p. 99; Humphris, 1993b; Sarig, 1989); la presa di appunti non fa altro che riflettere questa selezione ordinaria;
- c1. alla pari della presa di appunti, pure la registrazione di un'interazione (come suggerito in alternativa da Humphris) può costituire per taluni un motivo di inibizione, nella consapevolezza, da parte di costoro, ch'essa sarà oggetto di studio (e quindi di inevitabile giudizio). In aggiunta, va riconosciuto come un resoconto orale a termine di un ascolto (nella forma di una sintesi) poggi fortissimamente sulla capacità di memoria, la quale varia da soggetto a soggetto (Just & Carpenter, 1992). La restituzione sincronica di nuclei informativi in forma scritta (come avviene nella presa di appunti) è, invece, sotto questo punto di vista, più agevole (cfr. Buck, 2001, p. 53).

²³ Per quanto mappare la rappresentazione interiore del testo sulla base di un *frame* già dato [gli *item*] è lungi dallo rispecchiare le condizioni in cui si ascolta in contesti spontanei; cfr. Weir & Vidaković (2013, p. 414).

Riconosciamo, in ogni caso, l'effettiva estraneità del *note-taking* rispetto al modo in cui viene in genere implementata l'attività (obiezione [d]).

3.1.5. Ricerca I. I risultati

La ricerca condotta nella prima classe si è sdoppiata, abbiamo detto, in due tipi di analisi: Analisi A: un confronto tra la prima e la seconda somministrazione (§3.1.5.1.); Analisi B: un confronto tra la terza somministrazione e la precedente (§3.1.5.2.).

3.1.5.1. Analisi A

Di seguito presentiamo gli esiti delle prime due somministrazioni, seguiti da un bilancio.

3.1.5.1.1. Somministrazione n. 1

Nella Tabella 8 illustriamo le percentuali di nuclei informativi assimilati durante gli ascolti ripetuti del brano impiegato nella Somministrazione 1. Si tratta, abbiamo detto, di un ascolto calibrato (livello di difficoltà del testo: B1; livello medio di competenza nell'ascolto da parte della classe: B1) privo di socializzazione. Il profilo di quanto assimilato è illustrato nel grafico a seguire.

Tabella 8

Prima classe. Somministrazione 1. Percentuali di nuclei informativi assimilati

Somministrazione e ascolto	Studenti									
	A	B	Br	C	CP	CR	J	M	R	
S1 a1	37,10	17,74	35,48	41,94	12,90	16,13	3,23	4,84	17,74	
S1 a2	46,77	35,48	40,32	61,29	30,65	16,13	22,58	14,52	29,03	
S1 a3	62,90	40,32	53,23	72,58	41,94	27,42	37,10	16,13	40,32	
S1 a4	66,13	41,94	58,06	75,81	46,77	32,26	53,23	19,35	43,55	

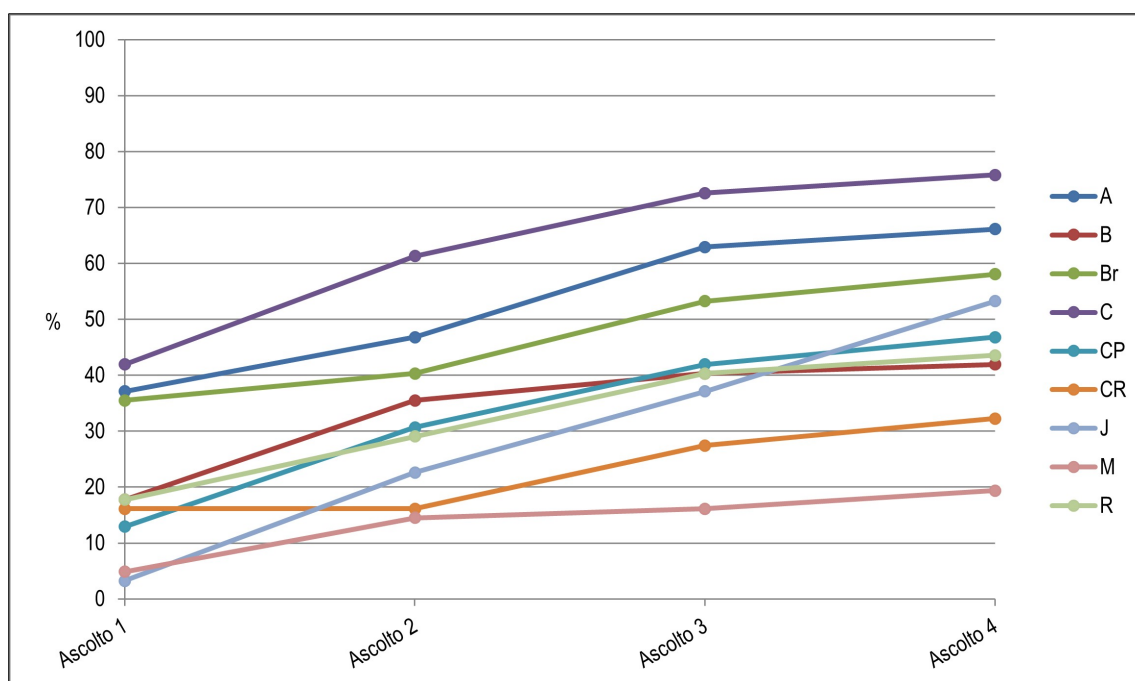


Figura 2. Prima classe. Sperimentazione 1. Profilo di quanto assimilato

L'analisi della Figura 2 rivela che tutti gli studenti hanno compreso di più ad ogni nuovo ascolto - eccetto nel caso di [CR], per la quale tra il primo e il secondo ascolto non si registra alcun incremento). Inoltre, i profili assumono la forma di una curva - eccetto quello di [J], che si configura come una linea retta, con un aumento costante di quanto compreso ([J] può aver prestato, a un primo ascolto, maggior attenzione a familiarizzare con il contesto, senza preoccuparsi di stendere su carta le informazioni recepite; ciò spiegherebbe il basso valore iniziale). Il maggior incremento si registra al secondo ascolto (ad eccezione di [A] e [Br], per i quali il maggior incremento si registra al terzo ascolto), mentre il minor incremento si registra al quarto ascolto (ad eccezione di [J], a cui corrisponde, abbiamo visto, una progressione costante). Nella Tabella 9 riportiamo: lo scarto tra le percentuali di comprensione relative alle singole audizioni (in nero) e l'incremento di comprensione progressivo, espresso in percentuale, facendo riferimento al primo ascolto (in blu).

Per fare un esempio, lo studente B nella prima audizione (a1) ha registrato una percentuale di comprensione pari a 17,74% (cfr. Tabella 8), calcolata sul rapporto tra i nuclei informativi rilevati attraverso il *note-taking* e la totalità dei nuclei informativi presenti nel testo. Nella seconda audizione (a2), la percentuale di comprensione è balzata al 35,48%, con uno *scarto* di circa 18 punti (Tabella 9). Ciò significa che rispetto alla prima audizione la comprensione è aumentata del 102% (*incremento progressivo*), ovvero lo studente ha compreso il doppio. Nella terza audizione (a3), la percentuale di comprensione arriva al 40,32%, con uno *scarto* positivo di 4,48 punti rispetto a quanto compreso in precedenza; ciò significa che la comprensione è aumentata in percentuale del 25,3% (*incremento progressivo*), ovvero di un quarto in riferimento alla comprensione iniziale (del valore, cioè, registrato a seguito della prima audizione: 17,74%).

Tabella 9

Prima classe. Somministrazione 1. Scarto e incremento progressivi

Somministrazione e ascolto	Studenti								
	A	B	Br	C	CP	CR	J	M	R
S1 a1	37,10	17,74	35,48	41,94	12,90	16,13	3,23	4,84	17,74
S1 a2	+9,67 (+26,1)	+18,1 (+102)	+4,84 (+13,5)	+19,35 (+46,1)	+17,75 (+137,6)	- (-)	+19,35 (+598)	+9,68 (+200)	+11,19 (+63,1)
S1 a3	+16,13 (+43,5)	+4,48 (+25,3)	+12,91 (+36,4)	+11,29 (+26,9)	+11,29 (+87,5)	+11,29 (+70)	+14,52 (+450)	+1,61 (+33,2)	+11,29 (+63,1)
S1 a4	+3,23 (+8,7)	+1,62 (+9,1)	+4,83 (+10,4)	+3,23 (+7,8)	+4,83 (+37,4)	+4,84 (+30)	+16,13 (+500)	+3,22 (+66,5)	+3,23 (+18,2)

Scarto progressivo e incremento progressivo (ancorato alla prima percentuale di ascolto) ci restituiscono un'immagine del guadagno di comprensione in termini, rispettivamente, di prodotto e di processo. Da un lato, lo scarto misura come il compreso si espande, ascolto dopo ascolto, rispetto a un astratto 100%. È una misurazione definita, quindi, in riferimento a un prodotto ottimale ipotetico (la comprensione 'totale'). Dall'altro, l'incremento progressivo è un valore sensibile al grado di ritenzione iniziale; a parità di *scarto* tra due candidati, riscontriamo incrementi superiori laddove la percentuale di comprensione iniziale sia inferiore.²⁴ L'incremento trasmette, a nostro modo di vedere, un'immagine dell'entità dei processi cognitivi attivati dall'ascoltatore.

Nella Tabella 10 illustriamo lo scarto di comprensione tra il primo e il quarto ascolto (in nero) e l'incremento progressivo, in percentuale, ancorato dalla prima audizione (in blu).

²⁴ È il caso di [M] per esempio, confrontato con [CR]; come si evince nella Tabella 10, i due hanno uno scarto totale (tra il primo e l'ultimo ascolto) molto simile, pari circa al 15%; l'incremento progressivo totale del primo è tuttavia maggiore del 200% rispetto a quello del secondo, proprio per il fatto che la comprensione iniziale del primo è inferiore di circa il 75% rispetto a quella del secondo.

Tabella 10

Prima classe. Somministrazione 1. Scarto e incremento complessivi

Somministrazione e ascolto	Studenti								
	A	B	Br	C	CP	CR	J	M	R
S1 a1	37,10	17,74	35,48	41,94	12,90	16,13	3,23	4,84	17,74
S1 a4	66,13	41,94	58,06	75,81	46,77	32,26	53,23	19,35	43,55
Scarto complessivo	+29,03	+24,2	+22,28	+33,87	+33,87	+16,13	+50,00	+14,51	+25,81
Incremento complessivo	+78,2	+136	+62,8	+80,8	+262	+100	+1548	+300	+145

Al netto dei decimali, lo scarto medio è del 27%, mentre quello mediano è pari al 25%; l'incremento medio è 301%, mentre quello mediano è del 136%.²⁵

3.1.5.1.2. Somministrazione n. 2

Nella seconda sperimentazione abbiamo sottoposto un nuovo brano di ascolto, pur'esso calibrato, agli stessi studenti, a distanza di una settimana dalla prima. L'attività è caratterizzata da un format di socializzazione di tipo B (con un cambio di *partner* ogni due ascolti; cfr. Tabella 3). L'oggetto di rilevazione, in questo caso, è stato doppio: la percentuale di ritenzione a seguito di ogni ascolto e la percentuale di informazioni acquisite a seguito di ogni interazione.

Nella Tabella 11 riportiamo i risultati (a differenza dei compagni, gli studenti [Br] e [M] non hanno preso appunti al termine del primo ascolto).

Tabella 11

Prima classe. Somministrazione 2. Percentuali di nuclei informativi assimilati

Somministrazione, ascolto, confronto	Studenti								
	A	B	Br	C	CP	CR	J	M	R
S2 a1	24,24	30,30	0,00	51,52	33,33	24,24	6,06	0,00	18,18
S2 c1	27,27	33,33	21,21	51,52	33,33	24,24	15,15	15,15	21,21
S2 a2	57,58	48,48	45,45	72,73	48,48	36,36	30,30	30,30	51,52
S2 c2	60,61	51,52	57,58	72,73	48,48	51,52	39,39	36,36	57,58
S2 a3	72,73	69,70	72,73	84,85	69,70	57,58	51,52	48,48	66,67
S2 c3	75,76	72,73	72,73	84,85	72,73	66,67	60,61	51,52	75,76
S2 a4	81,82	72,73	75,76	84,85	78,79	69,70	63,64	57,58	78,79
S2 c4	81,82	72,73	75,76	84,85	78,79	72,73	63,64	57,58	81,82

Il profilo di quanto assimilato è illustrato nel grafico in Figura 3.

²⁵ Riteniamo significativo considerare i valori mediani per l'incremento, dato il forte disallineamento tra i valori.

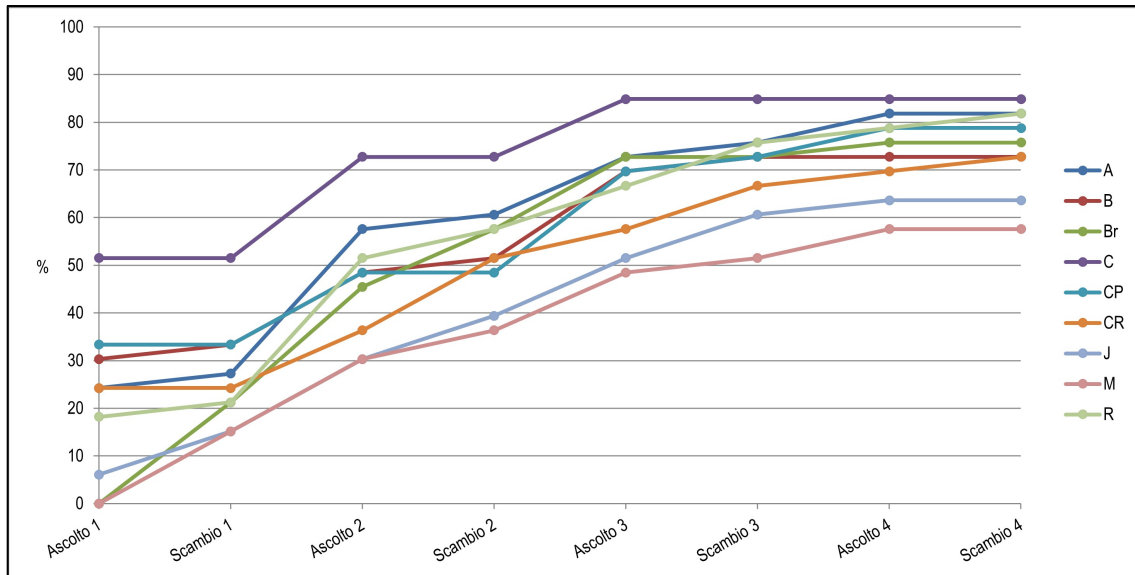


Figura 3. Classe 1. Sperimentazione 2. Profilo di quanto assimilato

L'analisi del grafico in Figura 3 evidenzia una serie di dati. In primo luogo, all'aumentare degli scambi corrisponde una riduzione delle differenze in termini di nuclei assimilati; ciò significa che l'interazione giova soprattutto agli studenti meno abili, la cui rappresentazione del testo beneficia del contributo dei compagni (con ogni probabilità, l'apporto fornito dai compagni più competenti, in termini di decodificazione, si rivela prezioso per attivare ipotesi ulteriori, una volta esposti di nuovo al brano audio). In secondo luogo, le curve di comprensione che hanno un punto di attacco più basso sono più 'armoniche', mentre quelle degli studenti più competenti sono più 'spezzate'; ciò lascia supporre che, mentre gli studenti meno abili traggono vantaggio dallo scambio con gli altri, la rappresentazione dei più abili è meno sensibile all'interazione con il compagno. Infine, lo studente più avanzato [C], che ha un livello di competenza nell'ascolto superiore al livello di difficoltà del brano audio (B1/B2 vs. B1), non beneficia di una ripetizione ripetuta; già alla terza audizione ha un'idea ben definita di cosa tratta il brano; ciò lascia dedurre due aspetti: in negativo, che la volontà di riascoltare sia sollecitata da una differenza tra la competenza dello studente e il grado di difficoltà del testo (confermando l'ipotesi di Humphris); in positivo, che laddove si dia una leggera sottocalibrazione del testo, tre ascolti sono più che sufficienti.

Nella Tabella 12 a seguire riportiamo lo scarto tra le percentuali di nuclei assimilati ad ogni ascolto e ad ogni scambio (in nero) e l'incremento di nuclei assimilati ascolto dopo ascolto, scambio dopo scambio (in blu), facendo riferimento alla comprensione iniziale.

Tabella 12

Prima classe. Somministrazione 2. Scarto e incremento progressivi

Somministrazione, ascolto, confronto	Studenti								
	A	B	Br	C	CP	CR	J	M	R
S2 a1	24,24	30,30	0,00	51,52	33,33	24,24	6,06	0,00	18,18
S2 c1	+3,03 (+12,5)	+3,03 (+10)	21,21 NR	(-) (-)	(-) (-)	(-) (-)	+9,09 (+150)	15,15 NR	+3,03 (+16,7)
S2 a2	+30,31 (+125)	+15,15 (+51)	+24,24 (+114)	+21,2 (+41,1)	+15,2 (+45,6)	+9,12 (+37,6)	+15,15 (+250)	+15,15 (+100)	+30,31 (+167)
S2 c2	+3,03 (+12,5)	+3,04 (+10)	+12,13 (+57,2)	(-) (-)	(-) (-)	+15,2 (+62,7)	+9,09 (+150)	+6,06 (+40)	+6,06 (+33,3)
S2 a3	+12,12 (+50)	+18,18 (+60)	+15,15 (+71,4)	12,1 (+23,5)	+21,2 (+63,6)	+6,06 (+27,1)	+12,13 (+200)	+12,12 (-)	+9,09 (+50)
S2 c3	+3,03 (+12,5)	+3,03 (+10)	(-) (-)	(-) (-)	+2,93 (+8,9)	+9,09 (+37,5)	+9,09 (+150)	+3,04 (+20,1)	+9,09 (+50)
S2 a4	+6,26 (+25,8)	- (-)	+3,03 (+14,3)	(-) (-)	+6,1 (+18,3)	+3,03 (+12,5)	+3,03 (+50)	+6,06 (+50,2)	+3,23 (+17,8)
S2 c4	- (-)	- (-)	- (-)	(-) (-)	(-) (-)	+3,03 (+12,5)	(-) (-)	(-) (-)	+3,03 (+16,7)

Il brano di riferimento risulta leggermente più facile rispetto a quello della somministrazione precedente; si comparino, alla Tabella 13, i dati relativi alla percentuale compresa a seguito del primo ascolto nella prima e nella seconda somministrazione (l'eccezione è costituita dalla studentessa [A]; mentre i dati relativi a [Br] e [M] sono esclusi dall'indagine, non avendo costoro preso appunti a seguito del primo ascolto).

Tabella 13

Percentuali di comprensione dopo il primo ascolto: le prime due somministrazioni a confronto

Somministrazione e ascolto	Studenti								
	A	B	Br	C	CP	CR	J	M	R
S1 a1	37,10	17,74	35,48	41,94	12,90	16,13	3,23	4,84	17,74
S2 a1	24,24	30,30	0,00	51,52	33,33	24,24	6,06	0,00	18,18
Differenza	-12,86	+12,56	NR	+9,58	+20,43	+8,11	+2,83	NR	+0,44

Nella Tabella 14 riportiamo lo scarto totale, in termini di nuclei assimilati, tra la prima audizione e l'ultimo scambio (in nero) e l'incremento progressivo totale, tra la prima audizione e l'ultimo scambio (in blu).

Tabella 14

Prima classe. Somministrazione 2. Scarto e incremento complessivi

Somministrazione, ascolto, confronto	Studenti								
	A	B	Br	C	CP	CR	J	M	R
S2 a1	24,24	30,30	0,00	51,52	33,33	24,24	6,06	0,00	18,18
S2 c4	81,82	72,73	75,76	84,85	78,79	72,73	63,64	57,58	81,82
Scarto complessivo	+57,58	+42,43	NR.	+33,33	+45,46	+48,49	+57,58	NR	+63,64
Incremento complessivo	+237,5	+140	NR.	+64,7	+136,4	+200	+950	NR.	+350

Lo scarto medio è pari al 49%, quello mediano è pari al 48%; l'incremento medio è pari al 297%, quello mediano è pari al 200%.

3.1.5.1.3. Confronto tra la prima e la seconda somministrazione

La differenza tra quanto assimilato alla fine delle somministrazioni (alla fine dell'ascolto 4, nella Somministrazione 1, e alla fine dello scambio 4, nella Somministrazione 2) è positiva (Tabella 15): nella seconda esperienza i partecipanti hanno assimilato di più (valore medio: 25; valore mediano: 31).

Tabella 15

Prima classe. Differenze tra le percentuali di nuclei assimilati alla fine della prima e della seconda somministrazione

Somministrazione, ascolto, confronto	Studenti								
	A	B	Br	C	CP	CR	J	M	R
S1 a4	66,13	41,94	58,06	75,81	46,77	32,26	53,23	19,35	43,55
S2 c4	81,82	72,73	75,76	84,85	78,79	72,73	63,64	57,58	81,82
Differenza	+15,69	+30,79	+17,07	+9,04	+32,02	40,47	+11,11	+38,23	+38,27

Si tratta di un valore tuttavia poco indicativo, posto che non riusciamo a distinguere i fattori che concorrono a tale aumento: la lieve facilità²⁶ di un testo rispetto all'altro (cfr. Tabella 13), da un lato, e la socializzazione, dall'altro, presente nel secondo caso e non nel primo.

Suggeriamo, pertanto, in questo paragone, di considerare un secondo valore: la differenza tra gli scarti totali delle due somministrazioni (Tabella 16), la quale, restituendoci l'aumento di nuclei assimilati al netto del primo ascolto, consente di apprezzare maggiormente l'impatto della socializzazione. Si registrano dati tendenzialmente positivi, ad eccezione di (C), lo studente più abile (per il quale non si danno differenze significative)²⁷ l'interazione pare, dunque, aver esercitato un effetto positivo sulla comprensione complessiva. La differenza media (espunti i valori di [Br] e [M], esclusi dall'indagine) è pari a 20; la mediana è pari a 18.

Tabella 16

Prima classe. Differenze tra gli scarti complessivi tra la prima e la seconda somministrazione

Somministrazione	Studenti								
	A	B	Br	C	CP	CR	J	M	R
S1 scarto complessivo	+29,03	+24,2	+22,28	+33,87	+33,87	+16,13	+50,00	+14,51	+25,81
S2 scarto complessivo	+57,58	+42,43	NR	+33,33	+45,46	+48,49	+57,58	NR	+63,64
Differenza	+28,55	+18,03	NR	-0,54	+11,59	+32,36	+7,58	NR	+37,83

Se compariamo, invece, gli incrementi progressivi totali, grazie ai quali abbiamo una fotografia dello "sforzo" impiegato dai singoli nel giungere a una macrorappresentazione coerente, i dati sono contrastanti (Tabella 17). In un caso gli incrementi sono stati pressoché gli stessi [B]; in tre casi si riscontrano dati positivi [A], [CR] e [R]; in due casi i dati sono negativi [C] e [CP].

Tabella 17

Prima classe. Differenze tra gli incrementi progressivi complessivi tra la prima e la seconda somministrazione

Somministrazione	Studenti								
	A	B	Br	C	CP	CR	J	M	R
S1 incremento complessivo	+78,2	+136	+63,4	+80,8	+262	+100	+1548	+300	+145
S2 incremento complessivo	+237,5	+140	NR	+64,7	+136,4	+200	+950	NR	+350
Differenza	+159	+4	NR	-16,1	-125,6	+100	-598	NR	+205

²⁶ Parliamo di lieve facilità posto che entrambi i testi sono di livello B1.

²⁷ I valori di [Br] e di [M] non sono oggetto di indagine, non avendo costoro preso appunti a seguito del primo ascolto.

Si tratta di dati il cui peso va tuttavia circostanziato. Il valore dell'incremento, come abbiamo argomentato, è sensibile alla quantità di informazioni assimilate al primo ascolto. Nel nostro caso, il secondo ascolto, abbiamo visto, si rivela più facile del primo. Ciò rende la comparazione, in termini di *incremento*, piuttosto incerta.

3.1.5.2. Analisi B

Nell'Analisi B abbiamo messo a confronto i risultati che provengono dalla terza somministrazione con quelli che emergono dalla precedente. Ricordiamo che la terza somministrazione è avvenuta a distanza di sei mesi dalla precedente (Tabella 4).

3.1.5.2.1. La terza sperimentazione

Il terzo brano è un monologo di livello C1, attinto da Youtube, che tratta dell'ipotesi di uno studioso circa la presenza dell'acqua sui pianeti di Titano e di Europa. La difficoltà del brano risiede nella poca familiarità dell'argomento e nel lessico specialistico; per contro, la velocità di eloquio è moderata, il timbro della voce è chiaro e la pronuncia è nitida. L'attribuzione del livello, come accennato, è avvenuta mediante il ricorso a una griglia apposita (Torresan, 2020). Solo cinque studenti della Somministrazione 3 provengono dal gruppo della prima e della seconda; ad essi si sono aggiunte due studentesse [L] e [T]. Il profilo del gruppo in termini di competenza è poco omogeneo.

Nella Tabella 6 abbiamo presentato il profilo dei partecipanti alle tre somministrazioni. Di seguito, riportiamo i risultati della terza sperimentazione (Tabella 18). Dopo il quinto ascolto, su richiesta degli studenti, non è stato operato più alcuno scambio. Com'è possibile notare, in molti scambi non si è avuto alcun incremento di nuclei assimilati (percentuali con sfondo grigio) con ogni probabilità, la poca familiarità con l'argomento non ha permesso l'attivazione e la condivisione di conoscenze enciclopediche.

Tabella 18

Prima classe. Somministrazione 3. Percentuali di nuclei assimilati

Somministrazione, ascolto, confronto	Studenti						
	B	CP	CR	J	R	L	T
S3 a1	19,40	20,90	4,48	1,49	4,48	0,00	20,90
S3 c1	19,40	23,88	8,96	4,48	13,43	0,00	20,90
S3 a2	26,87	37,31	10,45	20,90	19,40	17,91	46,27
S3 c2	26,87	37,31	11,94	20,90	22,39	17,91	47,76
S3 a3	38,81	49,25	17,91	26,87	26,87	20,90	59,70
S3 c3	38,81	49,25	22,39	26,87	29,85	20,90	59,70
S3 a4	44,78	61,19	31,34	35,82	37,31	28,36	65,67
S3 c4	44,78	61,19	32,84	38,81	37,31	28,36	67,16
S3 a5	49,25	65,67	38,81	44,78	38,81	34,33	70,15
S3 a6	52,24	65,67	44,78	47,76	41,79	38,81	71,64

Nella Figura 4 è rappresentato il profilo dei nuclei assimilati.

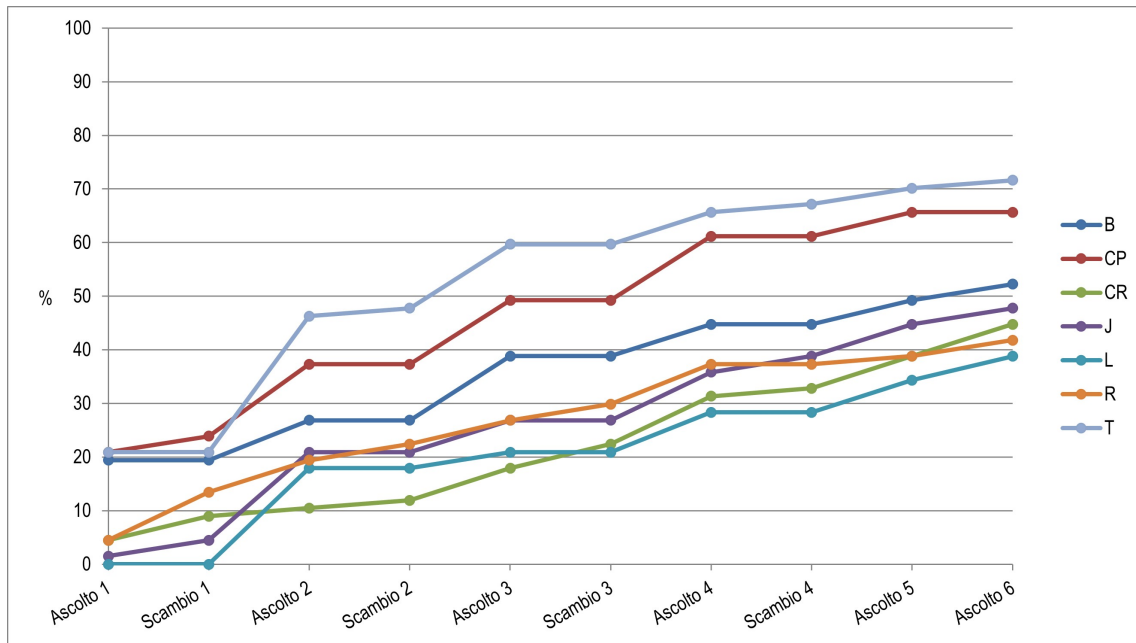


Figura 4. Classe 1. Sperimentazione 3. Profilo dei nuclei assimilati

Nella Figura 4, si nota la prevalenza di linee ‘spezzate’ rispetto a quelle ‘armoniche’, a conferma del fatto che per molti il contributo del compagno non ha costituito un apporto significativo. In aggiunta, è interessante osservare il distacco, rispetto al gruppo, degli studenti [T] e [CP]; oltre a una competenza maggiore, tale distacco può essere correlato al profilo accademico dei due ([T] è titolare di una cattedra scientifica; [CP] sta per terminare gli studi di dottorato in semiotica).

A seguire, nella Tabella 19, riportiamo in nero lo scarto tra le percentuali di nuclei assimilati in corrispondenza a ciascuno ascolto e a ciascun confronto e in blu l’incremento progressivo di nuclei assimilati.²⁸

²⁸ Il primo dato positivo è quello registrato al primo ascolto, ad eccezione di [L], per la quale il primo dato positivo si riscontra al secondo ascolto.

Tabella 19

Prima classe. Somministrazione 3. Scarto e incremento progressivi

Somministrazione, ascolto, confronto	Studenti						
	B	CP	CR	J	R	L	T
S3 a1	19,40	20,90	4,48	1,49	4,48	0,00	20,90
S3 c1	(-) (-)	+2,98 (+14,3)	+4,48 (+100)	+2,99 (+200)	+8,95 (+200)	(-) (-)	(-) (-)
S3 a2	+7,47 (+38,5)	+13,43 (+64,3)	+1,49 (+33,3)	+16,42 (+1102)	+5,97 (+133)	+17,91 (nd)	+25,37 (+121)
S3 c2	(-) (-)	(-) (-)	+1,49 (+33,3)	(-) (-)	+2,99 (+66,7)	(-) (-)	+1,49 (+7,1)
S3 a3	+11,94 (+61,5)	+11,94 (+57,1)	+5,97 (+133)	+5,97 (+400)	+4,48 (+100)	+2,99 (+17)	+11,94 (+57,1)
S3 c3	(-) (-)	(-) (-)	+4,48 (+100)	(-) (-)	+2,98 (+66,5)	(-) (-)	(-) (-)
S3 a4	+5,97 (+30,8)	+11,94 (+57,1)	+8,95 (+200)	+8,95 (+601)	+7,46 (+166)	+7,46 (+42)	+5,97 (+28,6)
S3 c4	(-) (-)	(-) (-)	+1,50 (+33,5)	2,99 (+200)	(-) (-)	(-) (-)	+1,49 (+7,1)
S3 a5	+4,47 (+23)	+4,48 (+21,4)	+5,97 (+133)	+5,97 (+401)	+1,50 (+33,5)	+5,97 (+33)	+2,99 (+14,3)
S3 a6	+3,29 (+17)	(-) (-)	+5,97 (+133)	+2,98 (+200)	+2,98 (+66,5)	+4,48 (+25)	+1,49 (+7,1)

Di seguito, nella Tabella 20, riportiamo in nero lo scarto complessivo tra la comprensione rilevata al primo ascolto e quella rilevata al sesto ascolto e in blu l'incremento complessivo, ancorato al primo ascolto.

Tabella 20

Prima classe. Somministrazione 3. Scarto e incremento complessivi²⁹

Somministrazione e ascolto	Studenti						
	B	CP	CR	J	L	R	T
S3 a1	19,40	20,90	4,48	1,49	(0,00)	4,48	20,90
S3 a6	52,24	65,67	44,78	47,76	38,81	41,79	71,64
Scarto complessivo	+32,84	+44,77	+40,30	+46,27	+38,81	+37,31	+50,74
Incremento complessivo	+169	+214	+890	+3105	+3881	+833	+243

I valori altissimi di incremento sono sensibili alla considerevole difficoltà del testo rispetto alla competenza degli allievi. Lo scarto medio è pari al 41%; quello mediano è pari al 40%; l'incremento medio è pari al 1334%; quello mediano è pari all'833%.

3.1.5.2.2. Confronto tra la terza somministrazione e la seconda somministrazione

L'Analisi B si limita ai dati riferiti ai 5 studenti presenti alle Somministrazioni 2 e 3. Vi sono evidenti differenze tra le percentuali di nuclei assimilati registrate al termine della Somministrazione 2 e quelle registrate al termine della Somministrazione 3 (Tabella 21). Aparità di socializzazione, gli studenti hanno assimilato di più i nuclei del brano calibrato ascoltato per 4 volte rispetto a quelli del brano marcatamente sovracalibrato, ascoltato per 6 volte. La differenza media è di 23 punti, quella mediana è di 20.

²⁹ La percentuale di comprensione di [L] al primo ascolto è fatta equivalere a 1, altrimenti ci risulta difficile calcolare l'incremento.

Tabella 21

Prima classe. Differenze tra le percentuali di nuclei assimilati alla fine delle somministrazioni 2 e 3

Somministrazione e ascolto	Studenti				
	B	CP	CR	J	R
S2 a4	72,73	78,79	72,73	63,64	81,82
S3 a6	52,24	65,67	44,78	47,76	41,79
Differenza	-20,19	-13,12	-27,95	-15,88	-40,03

In termini di incremento progressivo a partire dal primo ascolto, la terza somministrazione ha rappresentato un guadagno notevole rispetto alla seconda somministrazione, come dimostrato alla Tabella 22. La terza somministrazione ha costituito, dunque, una sfida maggiore in termini di processi attivati; gli studenti hanno 'lavorato' di più (la differenza media tra gli incrementi complessivi è di 687, la mediana di è 483).

Tabella 22

Prima classe. Differenze tra gli incrementi complessivi della terza e della seconda somministrazione

Somministrazione	Studenti				
	B	CP	CR	J	R
S2 incremento complessivo	+140	+136	+200	+950	+350
S3 incremento complessivo	+169	+214	+890	+3105	+833
Differenza	+29	+78	+690	+2155	+483

Se compariamo le due somministrazioni a parità di ascolti, l'incremento progressivo parziale che si registra al quarto ascolto nella terza somministrazione è, per la maggior parte dei casi, superiore all'incremento progressivo totale della seconda somministrazione (Tabella 23). Ciò significa che, anche limitatamente al quarto ascolto, emerge nella terza somministrazione una tendenza a 'lavorare' di più da parte degli studenti, nonostante, come si è visto, il linguaggio specialistico e la scarsa familiarità con l'argomento abbiano depotenziato l'apporto che proviene dal compagno.

Tabella 23

Prima classe. Differenze tra l'incremento parziale della terza somministrazione (al quarto ascolto) e l'incremento complessivo della seconda somministrazione

Somministrazione	Studenti				
	B	CP	CR	J	R
S3 incremento parziale [a4]	+131	+193	+633	+2505	+733
S2 incremento complessivo	+140	+136	+200	+950	+350
Differenza	-9	+57	+433	+1555	+383

3.1.6. Ricerca I. Sintesi

Riprendiamo le domande che ci eravamo posti al §3.

- 1) nell'ascolto ripetuto di un brano calibrato, la comprensione aumenta per effetto di una socializzazione delle ipotesi?

Risposta: Sì (cfr. Tabella 16). La differenza media tra gli scarti è di 20 punti, a favore della Somministrazione 2, mentre quella mediana è di 18 punti.

- 2) a parità di format di socializzazione (format B), quali differenze si possono notare tra l'ascolto ripetuto di un brano calibrato e l'ascolto ripetuto di un brano a sovracalibrazione marcata?

Risposta: Benché, in termini di comprensione come prodotto, il confronto favorisca l'ascolto ripetuto per 4 volte di un brano calibrato, rispetto all'ascolto ripetuto per sei volte di un brano marcatamente sovracalibrato (Tabella 21; la differenza media tra le percentuali di comprensione è di 23 punti; quella mediana è di 20), gli studenti, nel caso della sovracalibrazione, attivano una serie più ampia di processi che li porta a registrare incrementi consistenti rispetto a quanto compreso nella prima audizione (Tabella 22; la media delle differenze tra gli incrementi, a favore della terza somministrazione, è pari a +687%, mentre tra le mediane è pari a +483%). L'ASR esercita l'ascolto come abilità che si evolve: l'obiettivo della tecnica non è un ipotetico (e idealistico) 'capire tutto', quanto il 'lievitare' della comprensione, esposizione dopo esposizione. A tal proposito, scrive Luzi Catizone (1980): "Dopo aver ascoltato un brano . . . lo studente avrà capito «qualche cosa» e su questo «qualche cosa» dovrà costruire con la sua logica e la sua esperienza della comunicazione."

3.2. Ricerca II (Analisi C)

Di seguito consideriamo due ulteriori somministrazioni, avvenute in una seconda classe, di profilo omogeneo. Descriviamo dapprima la classe, il numero di ascolti e l'impostazione dell'indagine (§§3.2.1.-3.2.3.), quindi riportiamo i dati raccolti (§3.2.4.) e, infine, traiamo una sintesi (§3.2.5.).

3.2.1. Ricerca II. Caratteristiche delle somministrazioni

Le caratteristiche delle Somministrazioni 4 e 5 realizzate nella seconda classe sono riassunte nella Tabella 24. Le somministrazioni sono state applicate durante una stessa lezione, della durata di due ore.

Tabella 24
Caratteristiche generali delle somministrazioni nella seconda classe

Somministrazione	Periodo	Testo	n. ascolti	Grado di socializzazione	n. interazioni	Format**
4	05/ 2019	moderatamente	5	2	5	A
5		sovracalibrato		3	5	B

Nota. *grado di socializzazione = n. di compagni con cui ci si confronta in totale;

**format nullo: assenza di socializzazione; format A: il partner a cui riferire le proprie ipotesi è lo stesso fino al quarto ascolto; format B: si cambia partner ogni due ascolti.

3.2.2. Ricerca II. La classe e i testi

La classe è costituita da sei studenti con una competenza media nell'ascolto pari al livello B1 (accertata mediante test allestiti dal BIFIE). Si distacca, tuttavia, uno studente per un disallineamento (è riportato con uno sfondo grigio nella Tabella 25).

Tabella 25
Competenza nell'ascolto da parte degli studenti della seconda classe

Somministrazioni	Studenti						
	4 e 5	CA	JM	JP	M	G	BU
Livello	B1	A2	B1	B1	B1	B1	B1

Entrambe le somministrazioni hanno avuto per oggetto testi moderatamente sovracalibrati (B2) rispetto al livello medio di competenza della classe nella comprensione orale (B1). I testi somministrati sono autentici (attinti da internet); sono stati impiegati in precedenza durante la prova di Italiano L2 degli Esami di Stato delle scuole tedesche della provincia di Bolzano, negli aa.ss. 2018/2019 e 2015/2016.

Tabella 26

Caratteristiche dei testi somministrati nella seconda classe

Somministrazione	Tema	Genere	Fonte	Durata	Livello
4	L'imprenditore Brunello Cucinelli parla della sua impresa	monologo	Youtube < www.youtube.com/watch?v=8uJNuu6C4eo&t=242s > (parti scelte)	4'13"	B2+
5	Lo scrittore Carlo Lucarelli descrive le caratteristiche della scrittura <i>noir</i>	monologo	Vimeo < https://vimeo.com/22015846 >	3'15"	B2

La difficoltà del monologo di Brunello Cucinelli risiede nell'argomento specialistico (la sua visione di impresa). Benché la pronuncia sia relativamente chiara, il timbro è disturbato da un lieve rimbombo, dovuto alla presa diretta. Il monologo di Carlo Lucarelli è contraddistinto da una certa velocità di eloquio; il tema è comunque relativamente accessibile e l'articolazione del discorso è piuttosto chiara.

3.2.3. Ricerca II. Il numero di ascolti, la socializzazione e la raccolta dei dati

Il numero di ascolti verso cui la classe si è spinta, abbiamo detto, è stato pari a 5, per entrambi i brani. Pur prevedendo un numero identico di interazioni ($n = 5$), le due somministrazioni presentano differenze in merito al format di socializzazione (format A nella somministrazione 4, con uno scambio con lo stesso compagno fino al quarto ascolto; format B nella somministrazione 5, con un cambio di *partner* ogni due ascolti; cfr. Tabelle 3 e 4). Come nelle classi precedenti, gli allievi sono stati invitati a prendere appunti, ascolto dopo ascolto (è stata concessa loro la scelta in merito all'uso del codice da impiegare: italiano e/o portoghese), con l'accortezza di non trascrivere parole isolate, ma di formare frasi di senso compiuto. Vivian Fasura ha poi operato il calcolo dei nuclei informativi riportati dagli studenti in ogni singola ricognizione, comparandoli con i nuclei informativi totali veicolati da ciascun brano.

3.2.4. Ricerca II. I risultati

Di seguito riportiamo i dati emersi nelle due somministrazioni.

3.2.4.1. Somministrazione n. 4

La Somministrazione 4 presenta un profilo relativo all'aumento di nuclei assimilati assai simile a quello della Somministrazione 3. Alla pari della sovracalibrazione marcata (Somministrazione 3), anche la sovracalibrazione moderata presenta fasi di stallo durante il confronto tra gli allievi, come evidenziato nella Tabella 27 (gli scambi improduttivi sono messi in evidenza da uno sfondo grigio). Ci vien da supporre che, in questo caso, oltre alla sovracalibrazione (moderata), a limitare l'impatto della socializzazione abbia concorso l'omogeneità delle competenze (cfr. Tabella 25). A riprova di ciò si potrebbe considerare il comportamento di [JM], lo studente la cui competenza nell'ascolto è sottodimensionata rispetto al livello di difficoltà del testo: la sua comprensione aumenta progressivamente, con poche occasioni di stallo durante gli scambi, concentrate solo sul finale.

Tabella 27
 Seconda classe. Somministrazione 4. Percentuali di nuclei assimilati

Somministrazione, ascolto, confronto	Studenti					
	BU	CA	G	JM	JP	ME
S4 a1	0,00	30,00	3,33	3,33	6,67	26,67
S4 c1	3,33	30,00	6,67	6,67	6,67	26,67
S4 a2	6,67	36,67	26,67	10,00	26,67	36,67
S4 c2	23,33	36,67	26,67	13,33	26,67	40,00
S4 a3	23,33	50,00	43,33	16,67	36,67	46,67
S4 c3	23,33	50,00	46,67	20,00	36,67	46,67
S4 a4	26,67	53,33	53,33	26,67	40,00	56,67
S4 c4	26,67	53,33	53,33	26,67	40,00	56,67
S4 a5	26,67	73,33	66,67	40,00	50,00	60,00
S4 c5	26,67	73,33	66,67	40,00	50,00	60,00

Nella Figura 5 presentiamo il profilo dei nuclei assimilati.

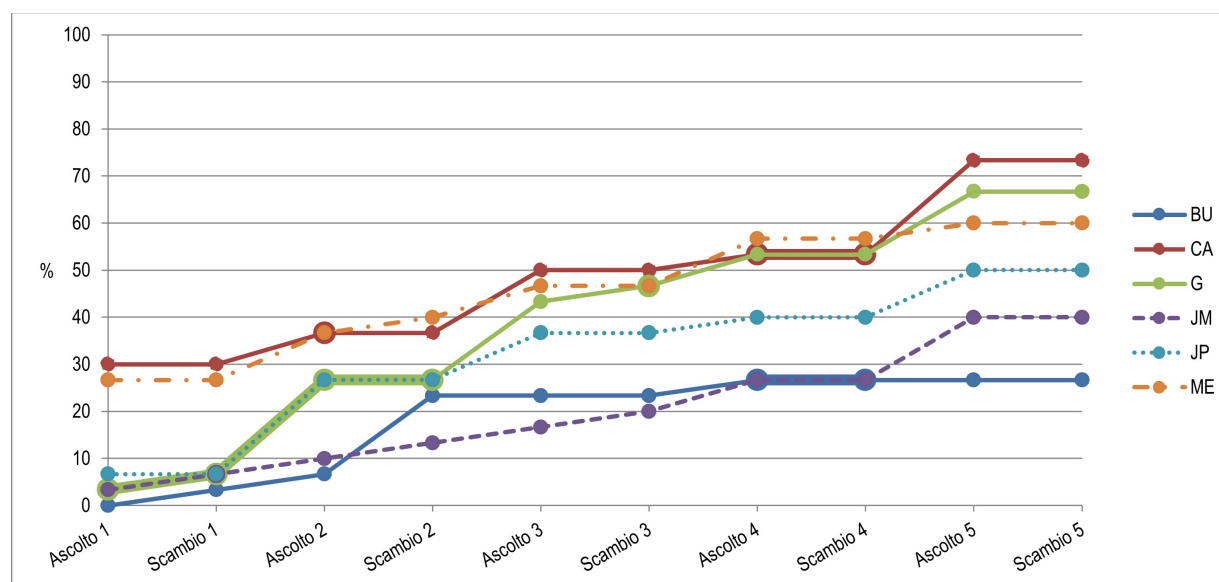


Figura 5. Classe 2. Sperimentazione 4. Profilo dei nuclei assimilati

Dall'osservazione dei risultati emergono tre orientamenti: un primo composto da [ME] e [CA], la cui comprensione inizia e termina con risultati relativamente alti; un secondo composto da [JM], [JP] e [BU], la cui comprensione inizia e termina con risultati relativamente bassi/medio-bassi; un terzo costituito dal solo [G], che comprende poco all'inizio ma giunge a risultati relativamente alti alla fine.

È probabile che la non familiarità dell'argomento (la visione di impresa di Brunello Cucinelli) abbia spiazzato i membri del secondo e terzo sottogruppo, i quali, all'inizio, hanno prestato più attenzione ad orientarsi che a prendere appunti. Nella Tabella 28 riportiamo in nero lo scarto tra le percentuali di nuclei assimilati, in corrispondenza a ciascuno ascolto e a ciascuno scambio, e in blu l'incremento progressivo di nuclei assimilati.

Tabella 28

Seconda classe. Somministrazione 4. Scarto e incremento progressivi

Somministrazione, ascolto, confronto	Studenti					
	BU	CA	G	JM	JP	ME
S4 a1	-	30,00	3,33	3,33	6,67	26,67
S4 c1	3,33 (n.d)	- (-)	+3,34 (+99,8)	+3,34 (+99,8)	- (-)	- (-)
S4 a2	+3,34 (+99,8)	+6,67 (+22,2)	+20 (+606)	+3,33 (+100)	+20 (+300)	+10 (+37,5)
S4 c2	+16,66 (+500)	- (-)	- (-)	+3,33 (+100)	- (-)	+3,33 (+12,5)
S4 a3	- (-)	13,33 (+44,4)	+16,66 (+500)	+3,34 (+99,8)	+10 (+150)	+6,67 (+25)
S4 c3	- (-)	- (-)	+3,34 (+99,8)	+3,33 (+100)	- (-)	- (-)
S4 a4	+3,34 (+99,8)	+3,33 (+11,1)	+6,66 (+200)	+6,67 (+200)	+3,33 (+50)	+10 (+37,5)
S4 c4	- (-)	- (-)	- (-)	- (-)	- (-)	- (-)
S4 a5	- (-)	+20 (+66,7)	+13,34 (+400)	+13,33 (+400)	+10 (+150)	+3,33 (+12,5)
S4 c5	- (-)	- (-)	- (-)	- (-)	- (-)	- (-)

La Tabella 29 mostra in nero lo scarto totale tra la comprensione rilevata al primo ascolto e quella rilevata al quinto ascolto e in blu l'incremento progressivo totale, ancorato al primo ascolto.

Tabella 29

Seconda classe. Somministrazione 4. Scarto e incremento complessivi

Somministrazione, ascolto	Studenti					
	BU	CA	G	JM	JP	ME
S4 a1	-	30,00	3,33	3,33	6,67	26,67
S4 a5	26,67	73,33	66,67	40	50	60
Scarto complessivo	+26,67	+43,33	63,88	36,67	+43,33	+33,33
Incremento complessivo	+26,67	+144,4	+1902	+1101	+650	+125

La media degli scarti è pari a 41, la mediana è pari a 40 (i valori sono identici a quelli della Somministrazione 3: scarto medio S3: 40; scarto mediano S3: 41). La media degli incrementi è pari a 1098, la mediana è pari a 805 (i valori sono inferiori a quelli della Somministrazione 3: incremento medio S3: 1334; incremento mediano S3: 833).

3.2.4.2. Somministrazione n. 5

Nella Tabella 30 illustriamo le percentuali di nuclei assimilati durante la Somministrazione 5. Rispetto alla Somministrazione 4, la Somministrazione 5 – ricordiamo – ha previsto una socializzazione leggermente più estesa (format B). Il numero di scambi improduttivi è consistente pure in questo caso; può essere attribuito, torniamo a dire, oltre che alla sovracalibrazione (moderata), all'omogeneità delle competenze. Nella Figura 6, che segue, presentiamo il profilo di quanto assimilato.

Tabella 30

Seconda classe. Somministrazione 5. Percentuali di nuclei assimilati

Somministrazione, ascolto, confronto	Studenti					
	BU	CA	G	JM	JP	ME
S5 a1	25,00	16,67	50,00	16,67	25,00	8,33
S5 c1	33,33	16,67	50,00	33,33	25,00	8,33
S5 a2	50,00	33,33	58,33	41,67	41,67	33,33
S5 c2	58,33	33,33	58,33	41,67	41,67	41,67
S5 a3	58,33	33,33	66,67	41,67	50,00	66,67
S5 c3	58,33	33,33	66,67	41,67	50,00	66,67
S5 a4	66,67	50,00	75,00	50,00	50,00	66,67
S5 c4	66,67	50,00	75,00	50,00	50,00	66,67
S5 a5	66,67	58,33	83,33	50,00	58,33	75,00
S5 c5	66,67	58,33	83,33	50,00	58,33	75,00

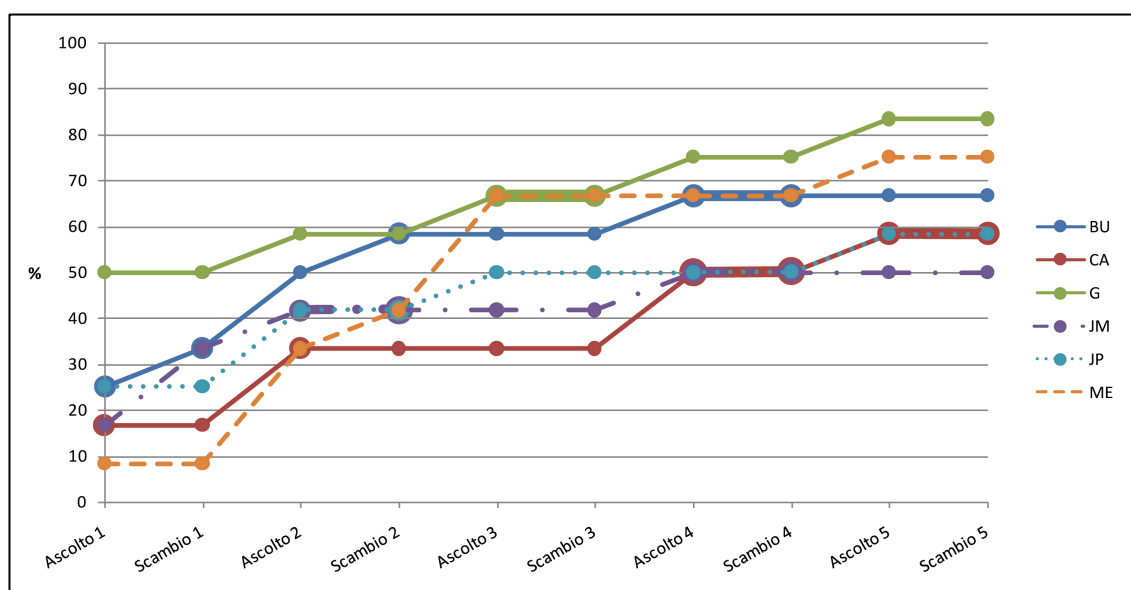


Figura 6. Classe 2. Sperimentazione 5. Profilo dei nuclei assimilati

Rispetto alla Somministrazione 4 (cfr. Figura 5), nella Somministrazione 5 non individuiamo orientamenti. Emergono, piuttosto, dei profili intrecciati: il punto a cui arriva un partecipante in una certa audizione è lo stesso a cui ne arriva un secondo nell'audizione successiva (o nelle successive). È come se molti percorressero una stessa mappa, ma con tappe differenti, secondo ritmi personali. Non è tanto lo scambio con l'altro a determinare la progressione, quanto la riproposizione dell'audio. Detto altrimenti, è come se le zone d'ombra e le zone di luce dell'audio fossero le stesse per molti, ma il rischiararsi del testo obbedisse a ritmi distinti. Ad osservare bene la Figura 6, si nota infatti che ciascuna linea ha in media dai quattro ai cinque punti di contatto con le altre.

Nella Tabella 31 riportiamo lo scarto tra le percentuali di nuclei assimilati, in corrispondenza a ciascun ascolto e a ciascuno scambio (in nero) e l'incremento progressivo di comprensione (in blu).

Tabella 31

Seconda classe. Somministrazione 5. Scarto e incremento progressivi

Somministrazione, ascolto, confronto	Studenti					
	BU	CA	G	JM	JP	ME
S5 a1	25,00	16,67	50,00	16,67	25,00	8,33
S5 c1	+8,33 (+33,3)	- (-)	- (-)	+16,66 (+100)	- (-)	- (-)
S5 a2	+16,66 (+66,7)	+16,66 (+100)	+8,33 (+16,7)	+8,34 (+50)	+16,67 (+66,7)	+25 (+300)
S5 c2	+8,33 (+33,3)	- (-)	- (-)	- (-)	- (-)	+16,67 (+200)
S5 a3	- (-)	- (-)	+8,34 (+16,7)	- (-)	+8,33 (+33,3)	+25 (+300)
S5 c3	- (-)	- (-)	- (-)	- (-)	- (-)	- (-)
S5 a4	+8,34 (+33,4)	+16,7 (+100)	+8,33 (+16,7)	+8,33 (+50)	- (-)	- (-)
S5 c4	- (-)	- (-)	- (-)	- (-)	- (-)	- (-)
S5 a5	- (-)	+8,33 (+50)	+8,33 (+16,7)	- (-)	+8,33 (+33,3)	+8,33 (+100)
S5 c5	- (-)	- (-)	- (-)	- (-)	- (-)	- (-)

Nella Tabella 32 riportiamo lo scarto totale tra la comprensione rilevata al primo ascolto e quella rilevata al quinto ascolto (in nero) e l'incremento progressivo totale, ancorato al primo ascolto (in blu)

Tabella 32

Seconda classe. Somministrazione 5. Scarto e incremento complessivi

Somministrazione, ascolto	Studenti					
	BU	CA	G	JM	JP	ME
S5 a1	25,00	16,67	50,00	16,67	25,00	8,33
S5 a5	66,67	58,33	83,33	50,00	58,33	75,00
Scarto complessivo	+41,67	+41,66	+33,3	+33,3	+33,3	+66,67
Incremento complessivo	+167	+250	+67	+200	+133	+800

La media degli scarti è pari a 41, la mediana è pari a 37,5. Sono dati molti simili a quelli della somministrazione precedente.

La media degli incrementi è pari a 270, la mediana è pari a 184. Sono dati inferiori rispetto a quelli della somministrazione precedente. Pare che il brano della Somministrazione 5 sia meno sfidante. In effetti, a confermare la maggiore accessibilità del brano 5 è la differenza positiva tra le percentuali di nuclei assimilati, sia al primo (Tabella 33) che all'ultimo ascolto (Tabella 34), rispetto al brano 4.

Tabella 33

Seconda classe. Somministrazione 4 e 5. Differenze tra le percentuali di nuclei assimilati al primo ascolto

Somministrazione, ascolto	Studenti					
	BU	CA	G	JM	JP	ME
S4 a1	-	30,00	3,33	3,33	6,67	26,67
S5 a1	25,00	16,67	50,00	16,67	25,00	8,33
Differenza	+25	-13,33	+46,67	+13,33	+18,33	+18,34

Tabella 34

Seconda classe. Somministrazione 4 e 5. Differenze tra le percentuali di nuclei assimilati all'ultimo ascolto

Somministrazione, ascolto	Studenti					
	BU	CA	G	JM	JP	ME
S4 a5	26,67	73,33	66,67	40,00	50,00	60,00
S5 a5	66,67	58,33	83,33	50,00	58,33	75,00
Differenza	+40	-14,67	+21,66	+10	+8,33	+15

A ulteriore riprova, si constata pure come per quattro studenti su sei il testo della Somministrazione 5 ha significato un incremento minore rispetto a quello registrato nella Somministrazione 4 (Tabella 35).

Tabella 35

Seconda classe. Somministrazione 4 e 5. Differenze tra gli incrementi complessivi

Somministrazione	Studenti					
	BU	CA	G	JM	JP	ME
S5 incremento complessivo	+167	+250	+67	+200	+133	+800
S4 incremento complessivo	+2667	+144,4	+1902	+1101	+650	+125
Differenza	- 2500	+ 105,6	- 1835	- 900	-517	+ 675

Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue alla mano (Council of Europe, 2001), ci è possibile opporre i due testi per la non familiarità dell'argomento. Il testo che rimanda al mondo dell'impresa (Somministrazione 4) corrisponde più alle caratteristiche di un B2+ (da qui, l'effetto di spiazzamento dei gruppi), come da descrittore relativo (parte evidenziata in neretto, Tabella 36). Diversamente, il testo che rimanda alle *routine* di uno scrittore (Somministrazione 5), per un pubblico che ha già frequentato vari corsi di teoria della letteratura e di critica letteraria (per un totale di 120 ore), com'è il caso della seconda classe, corrisponde, invece, a un livello leggermente inferiore (B2; vedi parte del descrittore evidenziata in neretto, Tabella 36).

Tabella 36

Quadro Europeo Comune di Riferimento per le Lingue. Comprensione orale generale³⁰

B2+	È in grado di comprendere ciò che viene detto in lingua standard, dal vivo o registrato, su argomenti sia familiari sia non familiari che si affrontano normalmente nella vita, nei rapporti sociali, nello studio e sul lavoro. Solo fortissimi rumori di fondo, una struttura discorsiva inadeguata e/o l'uso di espressioni idiomatiche possono pregiudicare la comprensione
B2	È in grado di comprendere i concetti fondamentali di discorsi formulati in lingua standard su argomenti concreti e astratti, anche quando si tratta di discorsi concettualmente e linguisticamente complessi; di comprendere inoltre le discussioni del suo settore di specializzazione. È in grado di seguire un discorso lungo e argomentazioni complesse purché l'argomento gli sia relativamente familiare e la struttura del discorso sia indicata con segnali espliciti

3.2.4.3. Confronto tra la Somministrazione 4 e la Somministrazione 5

Indipendentemente dalle differenze di *incremento* (attribuibili alla leggera differenza di complessità dei brani), colpisce, in ambedue le somministrazioni, lo scarso impatto esercitato dalla socializzazione; nel contesto specifico della nostra ricerca, nell'opposizione B1 vs B2 tra la competenza dell'allievo nell'ascolto e la calibrazione dell'audio, non si danno differenze significative tra i due format di socializzazione. Non è escluso che con opposizioni differenti si giunga a risultati di altro genere.

³⁰ Cfr. anche Council of Europe, 2018, p. 55.

3.2.5. Ricerca II. Sintesi

Riprendiamo le domande che ci eravamo posti al §3:

- 1) Si notano differenze, in merito alle percentuali di nuclei assimilati di un brano audio moderatamente sovracalibrato, tra il format di socializzazione B (Somministrazione 5) e il format di socializzazione A (Somministrazione 4)?

Risposta: No. Occorrerebbe valutare, però, se con opposizioni diverse tra la competenza media della classe e la difficoltà del brano (es. A2 vs. B1, oppure B2 vs. C1) e/o con situazioni di maggiore eterogeneità delle competenze, gli esiti siano confermati o meno.

- 2) Le somministrazioni 4 e 5, contraddistinte da una sovracalibrazione moderata, presentano differenze significative rispetto alla Somministrazione 3, contrassegnata da una sovracalibrazione marcata (nei limiti, pur sempre, che questa comparazione comporta, posta l'eterogeneità del campione di riferimento)?

Risposta: No. Gli scarti medi sono molto simili. Le tre esperienze sono accomunate dal profilo spezzato della comprensione, che traduce un numero rilevante di scambi improduttivi.

3.3. Conclusioni dell'indagine

Al termine di quest'indagine traiamo alcune conclusioni, pur nei limiti dei campioni ridotti a cui ci siamo affidati. In primo luogo, ci pare utile sottolineare che come evidenzia Krashen, l'ascolto ripetuto trova una sua giustificazione anche con brani calibrati. È il caso, appunto, dell'ART (nella nostra esperienza, e quindi nel contesto di lingue tipologicamente vicine, l'ascolto ripetuto di brani dimensionati – in sintonia con i dati emersi in Rodrigo & Krashen, 1996 - ha visto un impegno spontaneo degli allievi fino al quarto ascolto. D'altra parte, come evidenzia Humphris, l'ascolto ripetuto di brani sovracalibrati promuove incrementi più significativi della competenza (l'ascolto come processo) rispetto all'ascolto ripetuto di brani calibrati; (non si tratta di un dato ovvio, posto che un ascoltatore può ritenere che se comprende pochissimo a un primo ascolto, la sua competenza non avrà modo di migliorare successivamente). Nel nostro caso, con una sovracalibrazione moderata (+1) gli allievi si sono spinti fino a 5 ascolti, mentre con una sovracalibrazione marcata (+2) sono arrivati a 6; ciò induce a ritenere che a un maggiore grado di difficoltà del testo corrisponde una maggiore disponibilità a riascoltare. Abbiamo appurato, poi, che con ascolti calibrati la socializzazione concorre a una percentuale maggiore di nuclei assimilati rispetto a un'assenza di scambi; confrontarsi con l'altro è dunque proficuo per raffinare le proprie rappresentazioni.

In classi multilivello, è emerso, ancora, che la socializzazione comporta un maggior numero di scambi produttivi, a favore degli studenti meno abili. Ciononostante, nel rapporto B1/B2 tra la competenza nell'ascolto da parte dello studente e la difficoltà del testo (caso specifico di sovracalibrazione moderata), così come nel rapporto B1/C1 (caso specifico di sovracalibrazione marcata), gli effetti della socializzazione paiono poco significativi (l'incremento di comprensione a seguito degli scambi è, difatti, ridotto).

Ci pare conveniente, a questo punto, correggere la caratterizzazione che avevamo attribuito all'ascolto ripetuto al §2.2. Avevamo argomentato che la socializzazione (assente nell'ART di Krashen) rappresenta un tratto *essenziale* dell'ASR. Spieghiamo che l'interazione – per via della quale l'attività si configura in un senso integrato (ascolto + produzione orale) – contraddistingue la proposta in termini socioculturali. I dati raccolti nel contesto di apprendenti lusofoni di italiano LS fanno supporre tuttavia che, laddove la sovracalibrazione sia marcata o comunque, anche se *moderata*, sia riferita a *intervalli sensibili* tra la competenza dell'allievo e la difficoltà del testo (com'è l'opposizione B1 vs. B2; concretezza vs. astrattezza; e ancora di più nell'opposizione B1 vs. C1) e il profilo degli allievi sia omogeneo, il potere dello scambio viene meno. Di conseguenza, viene da dubitare in merito al fatto che la *socializzazione* si possa dichiarare un tratto precipuo della tecnica.

In effetti, quando noi stessi palesammo ad Humphris l'intenzione di chiamare l'attività *Repeated Peer Listening* (Ascolto tra Pari Ripetuto), proprio in virtù del nodo indissolubile che andavamo cogliendo tra socializzazione e ripetizione, lo stesso autore ebbe ad obiettarci (comunicazione personale, via posta elettronica, 3 novembre 2011; il grassetto è nostro):

Non chiamerei quest'attività "Repeated Peer Listening" perché sembra che il centro sia l'ascolto del *peer*, ossia del compagno. Invece la consultazione a coppie serve sì ad ascoltare il parere del compagno, ma **penso che la funzione principale dello scambio con il compagno sia di permettere a chi parla a chiarire a se stesso le proprie idee. Questa attività la facciamo anche con lezioni individuali (in questo caso l'interlocutore è l'insegnante, il quale si limita a cercare di capire lo studente: non esprime nessun parere personale sul contenuto del brano ascoltato). **"Repeated Listening" come titolo, secondo me, coglie l'essenziale****

Al termine di questa indagine, concordiamo con lo studioso: è la ripetizione il cuore dell'attività, il volano che permette il disvelamento progressivo di una propria rappresentazione del testo. Detto altrimenti, il *punctum saliens* – cognitivamente parlando – dell'ARS, e per estensione dell'ART, è la ripetizione. Cionondimeno la socializzazione, pur non configurandosi come tratto precipuo, svolge una funzione significativa. In effetti, scambiare le opinioni con il compagno è una strategia che ha una duplice valenza. È direttamente produttiva, laddove si abbia una eterogeneità delle competenze (cfr. Tabella 11; Figura 3). Al tempo stesso, più in generale, è indirettamente produttiva, nella misura in cui l'altro/gli altri concorrono a stimolare – *ipso facto* – la sistematizzazione e la coerentizzazione della riscrittura interiore del testo di cui ciascun ascoltatore (o lettore) è responsabile.³¹ Gli altri assumono, in tal senso, lo stesso ruolo che interpreta lo psicanalista con il paziente o l'amico con il confidente: sono importanti in quanto specchio, poiché sostengono la motivazione ad ascoltare³² e ad ascoltarsi. Il singolo si sente sostenuto nell'impresa di ascoltare più e più volte perché incontra un volto amico con cui potersi confrontare.³³ In estrema sintesi, anche laddove lo scambio non comporti un aumento di nuclei assimilati, esso è funzionale (Carlo Guastalla, comunicazione personale, via posta elettronica, 15 novembre 2019) "a potenziare la fase successiva di ascolto, a fornire allo studente (molte) ragioni in più per ascoltare di nuovo e aumentare la propria comprensione". Per questo, sarebbe bene, come lo stesso Guastalla ci ha ricordato, che ad ogni consultazione (compresa l'ultima) seguisse un ascolto: solo così si concede agli studenti la possibilità di trovare un riscontro nel testo delle informazioni scambiate.

In conclusione, ci auguriamo che l'articolo apporti uno stimolo alla didattica, spingendo gli insegnanti a integrare l'esposizione ripetuta del testo nelle proprie classi, anche non necessariamente nelle forme descritte in questa sede.

Ulteriori indagini potrebbero chiarire, in particolare, se e quanto l'ascolto ripetuto eserciti un effetto positivo sulla motivazione a comprendere, agendo sulla percezione di autoefficacia dell'allievo (Bandura, 1977, 1997). In effetti, una volta che è consapevole di come, di audizione in audizione, la propria competenza è destinata ad evolversi, lo studente può esprimere la determinazione ad ascoltare di più.

³¹ Riportiamo da Humphris (1991a): "È spesso durante il parlare ad un altro che vengo a sapere ciò che penso. Il parlare con un altro mi serve ad organizzare i miei pensieri. Spesso è lo sforzo stesso di mettere in parole ciò che penso che trasforma vaghe intuizioni senza forma in veri e propri pensieri concreti".

³² Specie se l'argomento su cui verte il testo, aggiungiamo noi, non si accorda con gli interessi di chi ascolta (o di chi legge).

³³ Riportiamo da Humphris (1991a): "Bisogna dare allo studente molto spazio per esprimere ciò che pensa di aver capito; ad un pari grado, s'intende, non all'insegnante. Anzi, bisogna proprio insistere affinché lo faccia. [...] Il primo ascolto della registrazione, specialmente per lo studente poco abituato, può essere un'esperienza poco rassicurante in quanto lo studente si rende conto di quanto poco riesce a capire. Ed è spesso portato a pensare che il problema sta in lui e non nel testo: spesso pensa che dovrebbe cambiare classe, o lingua, o addirittura smettere del tutto di studiare! Se subito dopo sente un altro studente raccontare ciò che pensa di aver capito lui, si rende conto che non è il solo ad aver capito così poco. «Allora non hanno capito granché neppure gli altri» pensa, e si rassicura di non essere l'asino della classe. «Il problema non è più mio ma è diventato nostro; siamo negli stessi guai; diamoci una mano». Abbiamo quindi una situazione psicologica di eventuale isolamento e depressione trasformata in una di solidarietà, grazie al confronto fra i due studenti. E questa solidarietà sprigiona molta energia".

Riferimenti bibliografici

- Anderson, John R. (1983). *The architecture of cognition*. Harvard University Press.
- Anderson, Richard C. (1972). How to construct achievement tests to assess comprehension. *Language Learning*, 42(2), 145–170.
- Anderson, Thomas H., & Armbruster, Bonnie B. (1984). *The effect of mapping in free recall of expository texts*. Bolt Beranek and Newman Inc.
- Asher, James (1982). *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook*. Oaks.
- Baddeley, Alan (1986). *Working memory*. OUP.
- Badian, Nathlie A. (1999). Reading disability defined as a discrepancy between listening and reading comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 138–148. doi: 10.1177/002221949903200204.
- Balboni, Paolo Emilio (2005). *Motivazione ed affettività nell'acquisizione di una lingua straniera*. Modulo Indire. <<https://digilander.libero.it/dibiasio.neoassunti/TEMATICA7/Favorire/Motivazione.pdf>>.
- Bandura, Albert (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, Albert (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. Freeman.
- Bekleyen, Nilüfer (2009). Helping teachers become better English students: Causes, effects, and coping strategies for foreign language listening anxiety. *System*, 37, 664–675.
- Bernstein, Basil (1971). *Theoretical studies towards a sociology of language*. Vol. 4 (Class, codes and control). Routledge.
- Bolander, Brook, & Watts, Richard, J. (2008). Re-reading and rehabilitating Basil Bernstein. *Multilingua*, 28, 143–173.
- Bozorgian, Hossein (2010). The contribution of listening comprehension to second language (L2) and foreign language (FL) learning. In *Proceedings of TARC International Conference on Learning and Teaching* (pp. 190–196). Tunku Abdul Rahman College.
- Bozorgian, Hossein (2012). Listening skill requires a further look into second/foreign language learning. *ISRN Education*, Article ID 810129. doi:10.5402/2012/810129
- Boyle, Joseph P, & Suen, Denise L. K. (1994). Communicative considerations in a large-scale listening test. In J. P. Boyle & Peter Falvey (a cura di), *English language testing in Hong Kong* (pp. 32–55). The Chinese University Press.
- Brindley, Geoff (1998). Assessing listening abilities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 171–191.
- Brown, Gillian (1990). *Listening to spoken English*. Longman.
- Brown, Ra (2007). Enhancing motivation through repeated listening. *Information and Communication Studies*, 37, 9–15.
- Bruzzano, Chiara (2019). L'ascolto nella didattica dell'inglese: processo o prodotto? *Lingua e Nuova Didattica*, 2(2), 8–19.
- Buck, Gary (2001). *Assessing listening*. Cambridge University Press.
- Carrell, Patricia L. (2007). *Note-taking strategies and their relationship to performance on listening comprehension and communicative assessment tasks*. TOEFL Monograph No. MS-35. Educational Testing Service.
- Carrell, Patricia L., & Dunkel, Patricia A. (2007). The effect of note-taking on listening comprehension. *Applied Language Learning*, 14(1), 83–105.
- Carrell, Patricia, Dunkel, Patricia A., & Mollaun, Pamela (2002). *The effect of note-taking, lecture length, and topic on the listening component of TOEFL 2000*. TOEFL Monograph No. MS-35. Educational Testing Service.
- Catizone, Piero, Humphris, Christopher, & Micarelli, Luigi (1997). *Volare 1. Guida per l'insegnante*. Dilit.
- Chambers, Gary, N. (1996). Listening. Why? How?. *Language Learning Journal*, 14(1), 23–27.
- Chang, Anna, & Read, John (2006). The effects of listening support on the listening performance of EFL learners. *TESOL Quarterly*, 40(2), 375–397.
- Corder, Stephen Pit (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.

- Council of Europe (2001). *The common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press (edizione italiana: *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. La Nuova Italia).
- Council of Europe (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors* <<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>>.
- Devine, Thomas G., & Meagher, Linda D. (1989). *Mastering study skills: A student guide*. Prentice Hall.
- Derosas, Manuela, & Torresan Paolo (2009). Circa l'uso dei testi autentici. A colloquio con Christopher Humphris. *BollettinoItals*, 29 <www.italy.it/editoriale/bollettino-itals-Aprile-2009>
- Dulay, Heidi, & Burt, Marina (1977). Remarks on creativity in language acquisition. In Marina Burt, Heidi Dulay, & Mary Finnochiaro (a cura di). *Viewpoints on English as a second language* (pp. 95–126). Regents.
- Dupuy, Beatrice C. (1999). Narrow listening: An alternative way to develop and enhance listening comprehension in students of French as a FL. *System*, 27, 351–351.
- Elliott, Mark, & Wilson, Judith (2013). Context validity. In Ardeshir Geranpayeh & Lynda Taylor (a cura di), *Examining listening* (pp. 152–241). Cambridge University Press.
- Field, John (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Field, John (2009). *The cognitive validity of the lecture-based question in IELTS listening paper*. IELTS jointly funded and published research volume 9. University of Cambridge, EOL Examinations.
- Field, John (2013). Cognitive validity. In Ardeshir Geranpayeh & Lynda Taylor (a cura di). *Examining listening* (pp. 77–151). Cambridge University Press.
- Figueredo, Francisco J. Q. (2019). *Vygotsky. A interação no ensino/aprendizagem de línguas*. Parábola.
- Freunberger, Roman, Bazinger, Claudia, & Itzlinger-Brunefort, Ursula (2014). *Linking the Austrian standards-based test for English to the CEFR: The standard-setting process*. BIFIE.
- Gathercole Susan E., & Baddeley, Alan (1993). *Working memory and language*. Erlbaum.
- Gattegno, Caleb (1972). *Teaching foreign languages in schools: The silent way*. Educational Solutions.
- Germain, Claude (2001). Le didactème, concept-clé de la didactologie? *Études de linguistique appliquée*, 123/124(3), 455–465.
- Gernsbacher, Morton (1990). *Language comprehension as a structure building*. Erlbaum.
- Giachalone Ramat, Anna (Ed.). (2003). *Verso l'italiano*. Carocci.
- Goh, Christine C. M. (2002). Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System*, 30(2), 185–206.
- Gorsuch, Greta, & Taguchi, Etsuo (2008). Repeated reading for developing reading fluency and reading comprehension: The case of EFL learners in Vietnam. *System*, 36(2), 253–278.
- Gorsuch, Greta, & Taguchi, Etsuo (2010). Developing reading fluency and comprehension using repeated reading: Evidence from longitudinal student reports. *Language Teaching Research*, 14(1), 27–59.
- Gorsuch, Greta, Taguchi, Etsuo, & Umehara, Hiroaki (2015). Repeated reading for Japanese language learners: Effects on reading speed, comprehension and comprehension strategies. *The Reading Matrix*, 15(2), 18–44.
- Grabe, William (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375–406.
- Graham, Suzanne (2006). Listening comprehension. The listeners' perspective. *System*, 34, 165–182.
- Graham, Suzanne (2016). Research into practice: Listening strategies in an instructed classroom setting. *Language Teaching*, 50, 107–119.
- Graham, Suzanne, Santos, Denise, & Francis-Brophy, Ellie (2014). Teacher beliefs about listening in a foreign language. *Teaching and Teacher Education*, 40, 44–60.
- Graham, Suzanne, Santos, Denise (2015). *Strategies for second language listening. Current scenarios and improved pedagogy*. Palgrave.
- Graham, Suzanne, Santos, Denise, & Vanderplank, Robert (2008). Listening comprehension and strategy use: A longitudinal exploration. *System*, 36, 52–68.

- Grosjean, Françoise (1985). The recognition of words after their acoustic offsets: Evidence and implications. *Perception and Psychophysics*, 38, 299–310.
- Guastalla, Carlo (2006). Il Due chiacchiere con Christopher Humphris su S. Krashen. *Il Due Blog* <www.ildueblog.it/il-due-chiacchiere-con-christopher-humphris-su-s-krashen/>.
- Hale, Gordon A., & Courtney, Rosalea (1994). The effects of note-taking on listening comprehension in the test of English as a foreign language. *Language Testing*, 11(1), 29–47.
- Harmer, Jeremy (1983). *The practice of English language teaching*. Longman.
- Hartley, James (1983). Note-taking research: Resetting the scoreboard. *Bulletin of the British Psychological Society*, 36, 13–14.
- Hartley, James (2002) Note-taking in non-academic settings: A review. *Applied Cognitive Psychology*, 16, 559–574.
- Hasan, Ali S. (2000). Learners' perceptions of listening comprehension problems. *Language Culture and Curriculum*, 13, 137–153.
- Hudson, Roxanne F., Lane, Holly B., & Pullen, Paige C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702–714.
- Humphris, Christopher (1990). Input comprensibile o input autentico. *Bollettino Dilit*, 2 <www.dilitformazioneinsegnanti.it/bollettini/ascolto/input-comprensibile-input-autentico/>.
- Humphris, Christopher (1991a). Il mito del senso generale. *Bollettino Dilit*, 2 <www.dilitformazioneinsegnanti.it/bollettini/ascolto/mito-del-senso-generale>.
- Humphris, Christopher (1991b). Ascolto autentico: basta con i fogli lavoro. *Bollettino Dilit*, 2 <www.dilitformazioneinsegnanti.it/bollettini/ascolto/ascolto-autentico-basta-fogli-lavoro>.
- Humphris, Christopher (1992). O scrivo o cerco di capire; o l'uno o l'altro. *Bollettino Dilit*, 2 <www.dilitformazioneinsegnanti.it/bollettini/ascolto/scrivo-cerco-capire-luno-laltro>.
- Humphris, Christopher (1993a). L'ora di ascolto. In Christopher Humphris (a cura di), *V° Seminario Internazionale per insegnanti di lingua. Ascoltare: perché, che cosa, come e quanto*, Roma: Dilit <www.dilitformazioneinsegnanti.it/atti/1993-5-seminario-ascoltare-perche-che-cosa-come-e-quanto/introduzione-allascolto-autentico>.
- Humphris, Christopher (1993b). Che significa capire? In Christopher Humphris (a cura di), *V° Seminario Internazionale per insegnanti di lingua. Ascoltare: perché, che cosa, come e quanto*, Roma: Dilit <www.dilitformazioneinsegnanti.it/atti/1993-5-seminario-ascoltare-perche-che-cosa-come-e-quanto/lora-di-ascolto>.
- Jensen, Eva D. & Vinther, Thora (2003). Exact repetition as input enhancement in second language acquisition. *Language Learning*, 53, 373–428. doi: 10.1111/1467-9922.00230.
- Johns, Jerry, & Berglund, Roberta (2002). *Fluency: Question, answers, evidence-based strategies*. Kendall/Hunt.
- Joyce, Paul (2008). *Componentiality in tests of listening comprehension* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Surrey.
- Just, Marcel A., & Carpenter, Patricia (1992). A Capacity theory of comprehension: individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99(1), 122–149.
- King, Chris, & East, Martin (2011). Learners' interaction with listening tasks: is either input repetition or a slower rate of delivery of benefit? *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 11(1), 70–85.
- Kintsch, Walter, & Yarbrough, J. Craig (1982). Role of rhetorical structure in text comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 828–834.
- Krashen, Stephen (1981). The case of narrow reading. *TESOL Newsletter*, 12, 23.
- Krashen, Stephen (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon. <http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf>
- Krashen, Stephen (1985). *The input hypothesis. issues and implications*. Longman.
- Krashen, Stephen (1996). The case for narrow listening. *System*, 24(1), 97–100.
- Krashen, Stephen (2002). The comprehension hypothesis and its rivals. In *Eleventh International Symposium on English Teaching/Fourth Pan-Asian Conference* (pp. 395–404). Crane.
- Kuhn, Melanie (2004). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *The Reading Teacher*, 58(4), 338–344.

- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27–48.
- Lantolf, James P. (a cura di). (2000). *Sociocultural theory and language learning*. Oxford University Press.
- Liu, Ming M. (2006). *Extensive of repeated listening? A comparison of their effects on the use of listening strategies*. Thesis Dissertation. University of Oxford.
- Luzi Catizone, Rita (1980). Obiettivi di una lezione di ascolto. *Bollettino Dilit* 3 <www.dilitformazioneinsegnanti.it/bollettini/ascolto/obiettivi-lezione-ascolto>.
- Luzi Catizone, Rita (1993). La comprensione cresce? In Christopher Humphris (Ed.), *V° Seminario Internazionale per insegnanti di lingua. Ascoltare: perché, che cosa, come e quanto*. Dilit <www.dilitformazioneinsegnanti.it/senza-categoria/la-comprensione-cresce-vero>
- Lynch, Tony (1996). The listening-speaking connection. *English Teaching Professional*, 1, 10–11.
- Lynch, Tony (1998). Theoretical perspective on listening. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 3–19.
- Macaro, Ernesto, Graham, Suzanne, & Woore, Robert (2016). *Improving foreign language teaching. Towards a research-based curriculum and pedagogy*. Routledge.
- Mason, Benico, & Krashen, Stephen (1997). Extensive reading in English as a foreign language. *System*, 5(1), 91–102.
- McKeown, Margaret G., Beck, Isabel L., Sinatra, Gale M., & Loxterman, Jane A. (1992). The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension. *Reading Research Quarterly*, 27(1), 79–93.
- Mendelsohn, David J. (1994). *Learning to listen: A strategy-based approach for the second language learner*. Dominie Press.
- Meyer, Bonnie J. F. (1985). *The organization of prose and its effects on memory*. North Holland.
- Micarelli, Luigi (1988). Il gatto e la volpe. *Bollettino Dilit*, 2 <www.dilitformazioneinsegnanti.it/bollettini/ascolto-e-lettura/gatto-la-volpe>.
- Milton, James (2006). Language lite? Learning French vocabulary in school. *Journal of French Language Studies*, 16, 187–205.
- Nunan, David (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- O'Grady, William, Lee, Miseon, & Kwak, Hye-Young (2009). Emergentism in second language acquisition. In William Ritchie & Tej Bhatia (a cura di), *The new handbook of second language acquisition* (pp. 69–88). Emerald Press.
- Oller, John W. (1979). *Language tests at school: A pragmatic approach*. Longman.
- Piemontese, Maria Emanuela (1999). *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*. Tecnodid.
- Piolat, Annie, Olive, Thierry, & Kellogg, Ronald T. (2005). Cognitive effort during note taking. *Applied Cognitive Psychology*, 19(3), 291–312.
- Pisoni, David B. (1997). Some thoughts on “normalization” in speech perception. In Keith Johnson & John W. Mullenix (a cura di), *Talker variability in speech processing* (pp. 33–66). Academic Press.
- Richards, Jack (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press.
- Rodrigo, Victoria, & Krashen, Stephen (1996). La aplicación del argumento de la audición enfocada en el aula de clase. *Granada English Teaching Association*, 4(2), 71–75.
- Rodrigo, Victoria (2017). Quantifying comprehension gains after repeated listening by students of Spanish with different listening ability: An exploratory study. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(1), 35–48. doi: 10.1080/23247797.2017.1315260
- Sakai, Hideki (2009). *Effect of repetition of exposure and proficiency level in L2 listening tests*. *TESOL Quarterly*, 43, 360–371.
- Samuels, S. Jay (1997). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 50(5), 376–381.
- Sanford, Anthony J., & Garrod, Simon C. (1981). *Understanding written language: Explanation and comprehension beyond the sentence*. Wiley.
- Santoro, Elisabetta (2011). Después de Krashen. Reflexiones sobre el modelo del input comprensible. In Paolo Torresan & Manuela Derosas (a cura di), *Didáctica de las lenguas cultas* (pp. 93–108). Sb International.
- Sarig, Gissi (1989). Testing meaning construction: Can we do it fairly? *Language Testing*, 6(1), 77–94.

- Scrivener, Jim (2012). *Classroom management techniques*. Cambridge University Press.
- Selinker, Larry (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209.
- Sinclair, John M., & Brazil, David (1982). *Teacher talk*. Oxford University Press.
- Stern, Hans H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Stevick, Earl (1959). «Technemes» and the rhythm of class activity. *Language Learning*, 9(3-4), 45-51.
- Taguchi, Etsuo (1997). The effects of repeated readings on the development of lower identification skills of FL readers. *Reading in a Foreign Language*, 11(1), 97-119.
- Taguchi, Etsuo, & Gorsuch, Greta J. (2002). Transfer effects of repeated EFL reading on reading new passages: A preliminary investigation. *Reading in a Foreign Language*, 14(1), 43-65.
- Taguchi, Etsuo, Gorsuch, Greta, & Sasamoto, Evelyn (2006). Developing second and foreign language reading fluency and its effect on comprehension: A missing link. *The Reading Matrix*, 6(2), 1-18.
- Taguchi, Etsuo, Takayasu-Maass, Miyoko, & Gorsuch Greta J. (2004). Developing reading fluency in EFL: How assisted repeated reading and extensive reading affect fluency development. *Reading in a Foreign Language*, 16(2), 70-96.
- Torresan, Paolo (2010). Imparare ad ascoltare. Intervista incrociata a Paolo E. Balboni e a Christopher Humphris. *Officina.it*, 12(4), 24-25.
- Torresan, Paolo (2014). La motivazione secondo l'Analisi Transazionale e l'insegnamento delle lingue. Appunti di metodologia. *Revista de Linguas Modernas*, 20(1), 213-240.
- Torresan, Paolo (2020). *Valutare la comprensione in italiano L2/LS. Griglie per la selezione e l'analisi dei testi complessi (B2/C2)*. Dialogarts.
- Vandergrift, Larry (2003). Orchestrating strategy use: toward a model of the skilled second language listeners. *Language learning*, 53(3), 463-496.
- Vandergrift, Larry, & Goh, Christine (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge.
- Vandergrift, Larry, & Tafaghodtari, Marzieh, H. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study. *Language learning*, 60(2), 470-497.
- Vygotskij, Lev S. (1980). *Il processo cognitivo*. Bollati Boringhieri.
- Wardhaugh, Robert (1986). *An introduction to sociolinguistics*. Wiley & Blackwell.
- Weir, Cyril, & Vidaković, Ivana (2013). The measurement of listening ability 1913-2012. In Cyril Weir, Ivana Vidaković, & Evelina D. Galazci (a cura di), *Measured constructs. A history of Cambridge English language examination 1913-2012* (347-419). Cambridge University Press.
- Wilkins, David A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford University Press.
- Wilson, J. (2008). *How to teach listening*. Pearson.
- Wood, David, Bruner, Jerome, S., & Ross, Gail (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology*, 17, 89-100.
- Woore, Robert (2014). Developing reading and decoding in the MFL classroom. In Patricia Driscoll, Ernesto Macaro, & Ann Swarbrick (a cura di), *Debates in modern languages education* (pp. 81-95). Routledge.

Appendice

RILEVAZIONE DEI NUCLEI INFORMATIVI. UN ESEMPIO

A seguire riportiamo un estratto della trascrizione dell'ascolto a cui siamo ricorsi nella Somministrazione 4, con evidenziati i nuclei informativi da noi rilevati.

In generale, non abbiamo tenuto conto di informazioni già date nella consegna e/o estremamente ridondanti (*"Il mio nome è Brunello Cucinelli"*), né di informazioni incassate nella struttura del discorso e che valgono come incisi (*"facevamo i contadini"*).

Il mio nome è Brunello Cucinelli e **faccio l'industriale** (1) e **vivo in Perugia** (2). **Fino a quindici anni ho vissuto in campagna** (3) **con i miei genitori** (4), facevamo i contadini ed **è stata un'esperienza di vita bellissima** (5) perché pensate, una cosa speciale: **non ho mai visto i miei genitori litigare** (6) e poi **ho questi ricordi belli della campagna**. (7)

Paolo Torresan, Universidade Federal Fluminense (Niterói, Brasile)
 paolotorresan@id.uff.br

- IT** | **Paolo Torresan** ha svolto attività di ricerca presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, le università Complutense e Autonoma di Madrid, la Lancaster University e l'Università di Catania. È stato Fulbright Visiting Scholar presso il Santa Monica College (California) e Visiting Professor presso l'Università dello Stato di Rio de Janeiro. Attualmente insegna lingua e letteratura italiana presso l'Università Federale Fluminense (Niterói, Brasile). Dirige la rivista *Bollettino Itals*. Si occupa di didattica delle lingue straniere e di valutazione linguistica.
- EN** | **Paolo Torresan** worked as a researcher at the Ca' Foscari University of Venice, the Complutense University and the Autonoma University of Madrid, the University of Lancaster, and the University of Catania. He was a Fulbright Visiting Scholar at Santa Monica College (California) and Visiting Professor at the Federal University of Rio de Janeiro. He is teaching Italian Language and Literature at Fluminense Federal University (Niterói, Brazil). He is editor-in-chief for *Bollettino Itals*. His interests focus on language teaching methodology and language testing and assessment.
- ES** | **Paolo Torresan** realizó actividades de investigación en la Universidad Ca' Foscari de Venecia, las universidades Complutense y Autónoma de Madrid, la Lancaster University y la Universidad de Catania. Fue Fulbright Visiting Scholar en el Santa Monica College (California) y Visiting Professor en la Universidad del Estado de Río de Janeiro. Actualmente enseña Lengua e Literatura Italiana en la Universidad Federal Fluminense (Niterói, Brasil). Ele es editor-chefe de la revista *Bollettino Itals*. Sus intereses son la didáctica de las lenguas y la evaluación lingüística.

Vivian Fasura, Universidade Federal Fluminense (Niterói, Brasile)
 vfasura@id.uff.br

- IT** | **Vivian Fasura** è membro del Laboratorio di traduzione Labstrad dell'Università Federale Fluminense (Niterói, Brazil). Si occupa di traduzione dall'italiano al portoghese. Si interessa anche di lingua italiana, nonché dell'insegnamento delle lingue straniere e, più in generale, delle scienze dell'educazione.
- EN** | **Vivian Fasura** is a member of the Labstrad Translation Laboratory at the Fluminense Federal University (Niterói, Brazil). She works on translation from Italian to Portuguese. She is also interested in the Italian language, foreign language teaching, and language pedagogy.
- ES** | **Vivian Fasura** es miembro del Laboratorio de Traducción Labstrad de la Universidad Federal Fluminense (Niterói, Brasil). Trabaja en la traducción del italiano al portugués. Además, sus intereses son la lengua italiana, la enseñanza de las lenguas extranjeras y la pedagogía.

Reseña: Macedo, Donaldo (Ed.) (2019). *Decolonizing foreign language education: The misteaching of English and other colonial languages*. Routledge.

LILLIE VIVIAN PADILLA
Sam Houston State University

Book review

Received 2 August 2020; accepted after revisions 28 August 2020

ABSTRACT

ES El libro reseñado considera las diferentes maneras en las que se puede descolonizar la enseñanza de lenguas extranjeras en el salón de clase. El libro incluye 11 capítulos que examinan las diferentes ramas de la enseñanza y propone sugerencias para lograr esta descolonización.

Palabras clave: DESCOLONIZACIÓN, LENGUAS EXTRANJERAS, ENSEÑANZA

EN The book under review presents different approaches to decolonizing foreign language education in the classroom. The book includes 11 chapters, each examining a different branch of teaching and proposing suggestions aimed at realizing decolonization.

Key words: DECOLONIZATION, FOREIGN LANGUAGES, TEACHING

IT Il libro recensito tratta dei diversi modi possibili per decolonizzare l'insegnamento delle lingue straniere in classe. Gli 11 capitoli che lo compongono prendono in considerazione i vari rami dell'insegnamento e danno suggerimenti per il raggiungimento della decolonizzazione.

Parole chiave: DECOLONIZZAZIONE, LINGUE STRANIERE, INSEGNAMENTO

✉ **Lillie Padilla**, Sam Houston State University
lvp005@shsu.edu

En una oleada de la lucha contra la brutalidad policial, el racismo, la desigualdad y las violaciones de los derechos humanos, el libro *Decolonizing Foreign Language Education*, editado por Donaldo Macedo, no podría haber llegado en mejor momento. Este libro le reclama al campo de lenguas extranjeras la descolonización de la enseñanza. En el sentido estricto de la palabra, el término *descolonización* implica el proceso de desconstruir las ideologías coloniales sobre la superioridad del pensamiento occidental. En este sentido, el libro explora, en varios contextos, los planteamientos que priorizan las lenguas occidentales a costa de las lenguas extranjeras, indígenas y lenguas no estándares. Este libro es un recurso excelente para educadores, docentes nuevos, profesores, lingüistas y todos aquellos que manifiesten interés en la enseñanza de lenguas.

En cuanto a la estructura, el libro tiene 287 páginas e incluye 11 capítulos escritos por diversos expertos en el campo de la lingüística y la educación. La progresión de los temas ofrece una visión global de la realidad sobre el campo. Empieza con un prefacio escrito por Michael DeGraff, que le provee al lector la información relevante para que este conozca / se oriente en el estado actual de la enseñanza de las lenguas extranjeras. DeGraff plantea la necesidad de descolonizar la enseñanza de lenguas extranjeras, que, según este, es una nueva forma de racismo en la sociedad. Para apoyar su planteamiento, DeGraff describe la situación en Haití, donde actualmente se usa la lengua de colonización (francés) en vez de la lengua materna (kreyol) en la enseñanza institucionalizada del país. Al enseñar en francés, no solo se están erradicando las lenguas nativas, sino que también se está otorgando una educación eficiente a unos pocos privilegiados. Con esa introducción, el lector está consciente de las complejas interrelaciones entre el colonialismo y la enseñanza de las lenguas extranjeras.

El primer capítulo, "Rupturing the Yoke of Colonialism in Foreign Language Education: An Introduction", escrito por Donaldo Macedo (el mismo editor del volumen), presenta una oportunidad para reflexionar sobre las creencias y prácticas actuales en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Él presenta un análisis de los conceptos erróneos que rodean la enseñanza de lenguas, por ejemplo la supuesta superioridad de la lengua colonial contra las lenguas indígenas, las lenguas criollas, pidgins y translanguages, así como la supuesta superioridad de la lingüística pura contra la lingüística aplicada, entre otros. Resulta particularmente interesante que el autor dedique una sección en la que proporciona varias recomendaciones para romper el yugo del colonialismo en la enseñanza. El autor menciona, por ejemplo, la inclusión de materiales curriculares que demuestran que los errores son normales y parte del proceso del aprendizaje. También sugiere que en vez de tener a los profesores enseñando clases generales de lingüística, ellos deberían enseñar clases en sus áreas de especialización.

El segundo capítulo, "Between Globalization and Decolonization: Foreign Languages in the Cross-Fire", está escrito por Claire Kramsch. En este capítulo, la autora expone las dificultades que encuentran los educadores al descolonizar la enseñanza de las lenguas. Por ejemplo, aunque los profesores luchan para descolonizar la enseñanza, deben responder a la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa entre los estudiantes. Además, algunas de las cuestiones destacadas en este capítulo conciernen al nuevo panorama político (desde el colonialismo al neoliberalismo) y al uso de la lingüística aplicada y del aprendizaje de segundas lenguas para solucionar los problemas que plantea la globalización. Los temas tratados en este capítulo son importantes, porque, no solo sacan a luz los problemas a los que los profesores se enfrentan en el salón de clase, sino que también proponen ideas para solucionar dichos problemas. De especial relevancia para los profesores es el ejercicio sobre la traducción cultural en la página 67.

En el capítulo tres, los autores Timothy Reagan y Terry Osborn hacen llamado a un cambio de paradigma sobre los motivos detrás de la enseñanza de las lenguas extranjeras en los Estados Unidos. En este capítulo, titulado "Time for a Paradigm Shift in U.S. Foreign Language Education? Revisiting Rationales, Evidence and Outcomes", se presentan las justificaciones tradicionales de la enseñanza de las lenguas extranjeras y se explica detalladamente por qué estas justificaciones son inadecuadas. En este caso, son muy importantes las tablas en las páginas 75 y 77, que los autores usan para presentar un panorama claro del declive en la matrícula en los cursos de las lenguas extranjeras. A continuación, los autores exploran los conceptos de globalización y neocolonialismo y sus impactos sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras. Desde el punto de vista didáctico, este capítulo es especialmente relevante porque presenta un argumento convincente sobre la necesidad de crear nuevas narrativas sobre la importancia del aprendizaje de las lenguas extranjeras.

El cuarto capítulo está titulado "SLA for the 21st Century: Disciplinary Progress, Transdisciplinary Relevance, and the Bi/multilingual Turn". Este capítulo, escrito por Lourdes Ortega, se centra en los avances en el campo de adquisición de segundas lenguas en los últimos quince años. Subraya los avances importantes

como la diversidad epistemológica, la adopción de prácticas basadas en el uso de la lengua, el aumento de libros que cubren el diseño de métodos de investigación y la ampliación de contextos y poblaciones de estudio. A pesar del éxito, la autora identifica la falta de un enfoque interdisciplinario y la necesidad de reconsiderar las metas del campo, sus marcos conceptuales y sus impactos en las comunidades exteriores como áreas que todavía necesitan atención. Este llamado hecho por la autora es fundamental porque nos abre los ojos ante la importancia de prestar atención a la configuración de las disciplinas y encontrar aquellos enfoques que mejor se ajusten a nuestros estudiantes.

El capítulo cinco está titulado “Towards Decolonizing Heritage Language Teacher Education”. Este capítulo, escrito por Theresa Austin, se centra específicamente en la enseñanza de las lenguas de herencia. La autora examina los métodos de enseñanza, los desafíos en la formación de docentes y los esfuerzos encaminados a lograr la descolonización en este campo. Además, usando su propia experiencia como estudiante de una lengua heredada, ella aborda las complejas cuestiones relacionadas con las lenguas de herencia, por ejemplo cómo definir un idioma, la alfabetización y la cultura. Estas cuestiones son muy importantes porque influyen mucho en las prácticas que adoptamos en el salón de clase.

En el capítulo seis, titulado “Decolonizing Foreign, Second, Heritage, and First Languages: Implications for Education”, la autora, Ofelia García, sostiene que las raíces de ciertas construcciones (por ejemplo, las vinculadas con los conceptos de lenguas extranjeras, segundas lenguas, lenguas heredadas, inglés, español castellano) se basan en los deseos de las potencias occidentales para consolidar su poder. Por lo tanto, en este capítulo la autora se remonta a las raíces de dichas construcciones para mostrar que fueron las piezas fundamentales para la colonización y la opresión de mucha gente. Además, según la autora, muchos programas de lenguas fallan porque siguen las ideologías de dichas construcciones, en vez de reflejar la realidad lingüística de los estudiantes en el salón de clase. De esta manera, la autora propone ejemplos basados en las realidades vividas por estudiantes latinos en los Estados Unidos, para demostrar que las ideologías de los programas no cumplen con sus necesidades. La autora menciona, por ejemplo, el hecho de que los programas no toman en cuenta los diferentes niveles de bilingüismo y, en cambio, clasifican todos como aprendices de inglés.

Los dos capítulos que siguen hablan sobre el concepto de *translanguaging*. En el capítulo siete, titulado “From Translanguaging to Translingual Activism”, el autor Alastair Pennycook pide un cambio en la manera en que se concibe el bilingüismo. Sugiere un movimiento desde “bilingual advantage” a “translingual advantage” (p. 170). Según el autor, el reconocimiento de translanguaging evita el uso de etiquetas como bilingüe, hablante de segunda lengua, entre otros y permite apreciar la diversidad de los hablantes. Esta distinción que sugiere el autor es un paso importante hacia la valoración de la diversidad lingüística en el salón de clase.

En el capítulo ocho, el autor Jeff MacSwan, evalúa las teorías de bilingüismo y sugiere una *perspectiva multilingüística con respeto* al concepto de translanguaging. En este capítulo, titulado “A Multilingual Perspective on Translanguaging”, el autor propone tres puntos de vista sobre el multilingüismo de un individuo: dual competence model, unitary model e integrated model. Según el autor, el tercer punto de vista es el que ha sugerido de las investigaciones de codeswitching. El autor ofrece un diagrama (p. 199) y ejemplos claros para explicar cada punto de vista.

En el capítulo nueve, “English Language Learning in Globalized Third Spaces: From Monocultural Standardization to Hybridized Translanguaging”, los autores David Hemphill y Erin Blakely sostienen que el colonialismo en las escuelas se origina en la normalización del inglés en la educación. Según los autores, es importante desarrollar la enseñanza de inglés como una segunda lengua en *terceros espacios* donde los estudiantes pueden desarrollar sus competencias, sus identidades y sus lenguas. Los autores presentan varios ejemplos de interacciones en el salón de clase para mostrar como esto puede volverse posible. Por ejemplo, los autores sugieren que los profesores integren las conversaciones de los estudiantes, sus chistes, y jergas en el plan de estudios. Esta creación de los terceros espacios es un gran avance para ayudar a los estudiantes que no se identifican con los Estados Unidos ni con sus países de origen.

El capítulo diez, titulado apropiadamente “Mapping the Web of Foreign Language Teaching and Teacher Education”, está escrito por Hatice Çelebi. En este capítulo, usando la situación de la enseñanza del inglés en Turquía, la autora explora la manera en la que el inglés da privilegios a ciertos países (e.g., Inglaterra, Estados Unidos, Canadá) en detrimento de otros países. Por estos privilegios, hay una cierta presión en Turquía acerca de un buen dominio del inglés. Sin embargo, según la autora, hay muchos problemas con la manera de entrenar a los profesores y, como resultado, muchos no tienen la fluidez necesaria para la profesión. Aunque la autora describe la situación en Turquía, los mismos problemas pueden

ocurrir en cualquier país donde no se preste mucha atención a las políticas de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

El último capítulo, capítulo once, explora los desafíos relacionados con la descolonización de los idiomas a nivel mundial. En este capítulo, titulado “Decolonizing World Language Education: Toward Multilingualism”, el autor propone cuatro estrategias para lograr esta descolonización. Primero, él critica las nociones sobre el estatus de un idioma, la importancia de las lenguas francas, la hegemonía y la globalización. Segundo, los profesores de lenguas deberían dejar de utilizar sus roles y pedagogías que apoyan los sistemas de indoctrinación. Tercero, hace falta una evolución de los idiomas del mundo, es decir, desde el pensamiento industrial y técnico, que impide la creatividad, a un pensamiento que otorgue libertad a los profesores para que puedan adaptar el currículo a las necesidades de cada estudiante. Cuarto, se propone un cambio de mentalidad, desde un sistema que ve las lenguas extranjeras como puras estructuras y reglas a un sistema que aprecie los beneficios de la enseñanza de lenguas extranjeras (por ejemplo, la comprensión de otras culturas). El autor explica que, con estas cuatro estrategias, sería posible descolonizar la enseñanza de lenguas extranjeras.

En su conjunto, cada autor en este libro demuestra con éxito los aspectos problemáticos en la enseñanza de las lenguas extranjeras y ofrece sugerencias de mejora. Además, el libro contiene información valiosa para la enseñanza de lenguas en el siglo veinte y los estilos de escritura hacen la lectura fácil de entender. En gran medida, las ideas que se presentan en este libro contribuyen significativamente al avance del campo de la educación. Este es un libro muy útil para la enseñanza de las lenguas extranjeras en todas partes del mundo.

Lillie Vivian Padilla, Sam Houston State University
lv005@shsu.edu

- | | |
|-----------|--|
| ES | Lillie Padilla es profesora asistente en Sam Houston State University en Huntsville, Texas. Tiene una licenciatura en español y sociología de la Universidad de Ghana (en 2013), un grado asociado en español de la universidad de Cienfuegos Carlos Raphael, en Cuba, y una maestría y doctorado en español de Arizona State University (2020). Sus intereses de investigación incluyen la sociolingüística, la pedagogía de las lenguas de herencia, la traducción y la adquisición de segundas lenguas. |
| EN | Lillie Padilla is an Assistant Professor of Spanish at Sam Houston State University in Huntsville, Texas. She holds a bachelor's degree in Spanish and Sociology from the University of Ghana, an associate degree in Spanish from La Universidad de Cienfuegos Carlos Raphael in Cuba, and a masters and doctorate degree in Spanish from Arizona State University (2020). Her research interests include sociolinguistics, heritage language pedagogy, translation, and second language acquisition. |
| IT | Lillie Padilla è ricercatrice presso la <i>Sam Houston State University</i> di Huntsville, in Texas. È laureata, con abilitazione all'insegnamento, in spagnolo e sociologia presso l'Università del Ghana (2013). Possiede una specializzazione in spagnolo all'Università di Cienfuegos Carlos Raphael a Cuba, un master e un dottorato in spagnolo presso l' <i>Arizona State University</i> (2020). Le sue ricerche riguardano la sociolinguistica, la pedagogia delle lingue ereditarie, la traduzione e l'acquisizione di seconde lingue. |

Review: Balboni, Paolo E. (2018). *A theoretical framework for language education and teaching*. Cambridge Scholars Publishing.

SERGIO PIZZICONI

Università per Stranieri di Siena

Book review

Received 18 August 2020; accepted after revision 28 August 2020

ABSTRACT

EN The volume is a reflection on the status of educational linguistics as a field of investigation in its own right. The author's objective is to outline a theoretical framework for language education and teaching that is independent from the cultural features of the context in which the language curriculum is implemented. This goal seems to be intended by the author as a way to organize the many and often fragmentary trends and threads of research in the field and to provide scholars and practitioners with a benchmark against which they can contrast their research and professional practice decisions.

Key words: EDUCATIONAL LINGUISTICS, LANGUAGE EDUCATION, LANGUAGE TEACHING, THEORETICAL PARADIGMS

ES Este volumen es una reflexión sobre la situación de la lingüística educativa como campo de investigación independiente. El objetivo del autor es trazar un marco teórico para la educación lingüística y la enseñanza de lenguas que no dependa de las influencias culturales del ámbito en el que se aplica el currículo lingüístico. Parece ser que el autor entiende este objetivo como una forma de organizar las numerosas y con frecuencia fragmentarias tendencias y vías de investigación en este campo y de proporcionar a los estudiosos y profesionales un esquema de referencia con el que puedan contrastar sus decisiones tanto en la investigación como en la práctica profesional.

Palabras clave: LINGÜÍSTICA EDUCATIVA, EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA, ENSEÑANZA DE IDIOMAS, PARADIGMAS TEÓRICOS

IT Il volume è una riflessione sullo status della linguistica educativa come ambito di ricerca a sé stante. Il fine dell'autore è quello di individuare una cornice teorica per l'educazione linguistica e l'insegnamento delle lingue che sia scevro dalle influenze culturali del luogo in cui il curriculum linguistico è progettato. L'obiettivo sembra essere inteso dall'autore come un modo di riorganizzare le molte e spesso frammentarie tendenze e direzioni di ricerca nel settore e di fornire a studiosi/e e a praticanti uno schema di riferimento rispetto al quale confrontare le proprie scelte di ricerca e di pratica professionale.

Parole chiave: LINGUISTICA EDUCATIVA, EDUCAZIONE LINGUISTICA, INSEGNAMENTO DELLE LINGUE, PARADIGMI TEORICI

This book, entitled *A Theoretical Framework for Language Education and Teaching*, is the type of work that is meant to recap the reflections, arguments, hypotheses, and findings of a long-lasting academic career. It is the result of a “theoretical and epistemological self-reflection” (p. 2) about the status of educational linguistics as an operational science and its academic standing. Paolo Balboni organizes definitions, theoretical background, and inter-disciplinary influences (in the etymological sense of “between disciplines” as opposed to the ideas of multidisciplinary and of desirable syncretism that interdisciplinarity is supposed to achieve; at this stage, Balboni is only looking for knowledge flows between disciplines) to support a comprehensive approach to linguistic education. The goal is to arrive at a theoretical framework that is universal and non-cultural specific. To this end, Balboni proposes a set of definitions and models that frame the scientific discipline and the concrete practice of language education and teaching. As the author states, the ultimate aim is to provide a global scientific community with theoretical tools to discuss findings, analyze data, and verify hypotheses, which are collected locally.

The first eight chapters of the book comprise the bulk of the theoretical reflection. The first two chapters introduce the overall design of the book. They define the object of study, or put differently, what needs to be theoretically framed and how the framing is enacted. In the first chapter, the words *language* and *education* are defined. The former includes any type of language in which learners can get formal or informal training: L1, L2, foreign language, ethnic language, language of instruction, lingua franca, classical language, and also artificial language; they all determine different contexts for the process of teaching/learning. For the latter term, Balboni proposes two possible roles of the teacher: either a main character who “guides the process” (pp. 21–23) or a stage director who “facilitates the process” (pp. 21–23).

The second chapter moves from the distinction between hard and soft sciences and positions educational linguistics in the area of those sciences that, according to Edgar Morin’s (1990) tripartite scheme, deal with *complexity*. The other epistemological paradigms being the *reductionism*, typical of hard sciences and *simplification*, enacted by “soft sciences when they try to work like hard sciences” (p. 26). In order to cope with complexity, Balboni proposes that, for such an operational science as educational linguistics, a set of complex models is necessary to describe the multi-faceted and multi-dimensional process of language teaching/learning. The complexity is also increased because operational sciences are transdisciplinary—as opposed to theoretical sciences that are “monodisciplinary” (p. 34)—and their knowledge base must be capable of shaping specific behaviors, such as “syllabus design, lexical acquisition, comprehension activities and so on” (p. 30).

In Chapters 3 to 8, Balboni proposes a series of these complex models. They will substantiate the eight hypotheses that he collects in Chapter 9 as the description of his theoretical framework and the conclusion to the volume. The models that Balboni presents are either in the form of declarations that is, statements “based on a verb like *is*, *is made of*, *has* and the like” (p. 29) or in the form of “procedures, based on the *if... then...* sequence” (p. 29) which shows a declaration and a consequence. In Balboni’s design, the fact that declarations can be easily verified or falsified warrants the solidity of his theoretical construct.

Chapter 3 discusses the contribution of language sciences, socio-cultural sciences, neuro-psychological research, and pedagogical and methodological research to the field of educational linguistics. The chapter is a wealth of references to major works in the four scientific areas mentioned above that have been feeding the knowledge base of educational linguistics, which, according to Balboni, needs to be organized in a hierarchical structure: a theory of language education (approach), the way in which theory is translated into an educational process (method), and, finally, the way the educational project is implemented in concrete teaching/learning situations (action). This hierarchical structure is the major contribution to the eight hypotheses Balboni presents in his final framework in Chapter 9. But the distinction between the application and the implication paradigms (pp. 37–39) is also central to the definition of the disciplinary status of educational linguistics. According to Balboni, educational linguistics does not simply apply pieces of knowledge which the sciences mentioned above arrived at. So, for instance, we know from sociolinguistics that more often than the alleged standard, in real situations, speakers use other varieties of the language. We could apply this piece of knowledge in the language class by teaching these other varieties. Conversely, from that very same piece of knowledge, educational linguists start a process in which the other varieties are observed in situation and, finally, decide which varieties, when and how they must be introduced in the course syllabus.

Chapters 4 and 5 discuss general and specific objectives of language education, respectively. Because of the culture-independent design of the theoretical framework, Balboni resorts to a very comprehensive perspective about the general objectives of language education. In Chapter 3, he had already pointed out the

centrality of linguistic and meta-linguistic competencies to develop all other semiotic abilities. Here, he remarks the instrumentality of language to both thought and relations among people. In this sense he introduces the *me-you-world* paradigm, according to which language is crucial for the self-actualization of the individuals (*me*). This only happens when individuals have already undergone both the culturalization process, which brought them to fit in the societal and cultural context they were born into and grew into (*world*), and the socialization process, which brought them to establish relations with other individuals (*you*). The paradigm is rather flexible and encompasses both native and non-native language learning. Moreover, it clarifies that Balboni's design of the framework recognizes variation inherent to the language-learning process at the individual and cultural level. The chapter closes with an application of the paradigm to the issue of ethical language education that is centered around the right to self-actualization of every single learner. The specific objectives of language education are discussed in Chapter 5 with an integrated approach in which linguistic, extra-linguistic (kinetics or gestural competence, proxemic code, based on distance between interlocutor, and objectual codes, that is clothes, status symbols etc.), and socio-pragmatic and (inter)cultural competences are connected to the performance in communicative events. Balboni maintains that if this multidimensional perspective on the aims of language education, which is derived from all of the sciences he listed in Chapter 3, is true, then the educational linguist should help design a language curriculum that trains learners in all these competences and performance instances, namely communicative events. The remainder of the chapter provides readers with copious and well-organized practical examples of these dimensions of language education.

Chapters 6, 7, and 8 analyze the connections between language education and more general semiotic education, literary education, and the training in languages for specific purposes, respectively. Balboni had already clarified the privileged status of verbal languages because of their capability to be used as meta-languages in any field of knowledge. In Chapter 6, he details this primacy by showing how the study of semiotic codes is enriched by notions of text, coherence, cohesion, and the generative power of combination of a short list of smaller units, in the same way that verbal languages are generated from single sounds and graphical signs. Balboni explicitly justifies Chapter 7's focus on the connection between literary education and language education:

Literature—above all if the traditional canon is widened to include operas, songs and films as forms of poetry and drama—is fundamental to achieve a person's self-actualization which is the final and the highest aim of education, including language education. (pp. 115–116)

It is not clear how wide the extension of the traditional canon is in Balboni's idea: did he mean to also include graphic novels, speeches, TV series, comics, the performance of standing comedians, newspaper articles and cartoons, or even printed or audio-visual advertisements? The way literacy studies are continuing to question and stretch the concept of the literary canon seems to be welcomed by Balboni, who mentions not-so-common examples of literary texts, such as songs and music video clips, and provocatively distinguishes between *Literature* with capital L, and *literature*. The chapter discusses when, how, and what literary texts are to be included in both native and non-native language education. The focus on languages for specific (special) purposes (LSP) in Chapter 7 reaffirms the comprehensive role of language education in any schooling and training system. The specificities of the language used to deal with any type of discipline, whether scientific, technological, humanistic, or even vocational should be of major importance to the educational linguist and to the teacher of the language of instruction, whether it is native or non-native to the learners. Very often it is taken for granted that the linguistic competence, understood broadly, that is acquired in the general language curriculum will be sufficient for learners to talk about the other disciplines studied at school and that their teachers will cope with language issues. However, Balboni points out that language teachers do not consider themselves prepared to tackle issues in subject disciplines they have not been trained in. He also indirectly suggests that the professors of those subject disciplines might not have the meta-linguistic tools to tackle the language of their disciplines beyond definitions of single terms in their own native language let alone in a CLIL context with a language that is an L2 to them. After concisely describing the main features of LSPs, Balboni suggests what language teachers should be able to train their students to do when using language to study a different discipline.

Balboni's quest for a general theoretical framework which is culture-independent and possibly universal should not be interpreted as wishful, naive thinking. On the contrary, it must have been driven by the fear of the senior scholar that the fragmentariness of a plethora of situated studies might hinder the possibility of a more organized and structured approach to educational linguistics and might threaten its very

nature as a field of investigation. Throughout the book, Balboni makes it clear that the way syllabi are designed and implemented must necessarily vary according to culture as well as according to the specific group being trained. He also points out that differences can also be determined at the individual level. Only one example will suffice to show this awareness and the way Balboni means to comprise it in his theoretical framework. In the first flowchart in which he presents the *if... then...* procedure, he writes:

If the approach level points out that each person is unique as far as aptitude, types of intelligence, cognitive and learning style, etc. are concerned, and they have the right to have their peculiar features respected; *then* the method level must provide curricula, syllabi and course organisation models, etc. that make for individual characteristics to be respected; *then* the action level must provide a catalogue of activities that help all students activate their faculty of language, not only the holistic or the analytical ones, not just the introverted or the extroverted ones. (p. 60, emphasis due to the re-presentation of Balboni's original flowchart as linear text)

Balboni also touches on the way the concrete implementation of the language curriculum is affected by teachers' diversity, considering the way their curiosity and personal proclivities may play a role when they cope with literary texts or LSPs. And, finally, he is also aware that "each school system has its own traditions and beliefs about what a non-native language syllabus is and about what to include in a course so that students are ready to face national exams" (p. 99).

Nonetheless, Balboni's idea of a universal and culture-independent theoretical framework shows one way *it should be* according to the scientific evidence used and generated by educational linguistics. In this sense, his framework can work as a sort of benchmark against which every single, specific choice, whether strategic or tactical, can be contrasted to prompt the decision maker to justify diverging solutions. For this reason, this volume can be of some help for the young scholar who is approaching the field of educational linguistics. At the same time, it can serve as a valuable resource for more experienced scholars, who can consult it as a checklist to verify whether their research has taken into proper consideration all the dimensions of the process of language education.

References

Morin, Edgar (1990). *Introduction à la pensée complexe*. (Introduction to complex thinking). ESF éditeur.

Sergio Pizziconi, Università per Stranieri di Siena
sergio.pizziconi@unistrasi.it

-
- | | |
|-----------|---|
| EN | Sergio Pizziconi has an Italian doctorate in Linguistics and in Teaching Italian as a Foreign Language and an American Ph.D. in English with an emphasis in Applied Linguistics. He has taught courses in linguistics and composition in both Italian and American universities. He currently works as researcher and professor of English Language and Translation at the University for Foreigners of Siena. His research interests are in cognitive linguistics, languages for specific purposes, and first/second language acquisition and teaching |
| ES | Sergio Pizziconi tiene un doctorado en Italia en lingüística y enseñanza del italiano como lengua extranjera y otro doctorado en Estados Unidos en inglés con énfasis en lingüística aplicada. Ha impartido cursos de lingüística y composición en universidades italianas y estadounidenses. Actualmente trabaja como investigador y profesor de lengua y traducción de inglés en la Universidad para Extranjeros de Siena. Sus líneas de investigación se centran en la lingüística cognitiva, lenguas con fines específicos y adquisición y enseñanza de L1 y L2. |
| IT | Sergio Pizziconi ha conseguito un dottorato di ricerca in Italia in linguistica e didattica dell'italiano a stranieri e un Ph.D. negli Stati Uniti in inglese con enfasi in linguistica applicata. Ha insegnato discipline linguistiche e composizione in università italiane e americane. Attualmente, è ricercatore a TD tipo A di Lingua e traduzione inglese presso l'Università per Stranieri di Siena. I suoi interessi di ricerca sono in linguistica cognitiva, lingue per scopi specifici, e acquisizione e insegnamento di L1 e L2. |

Review: Belpoliti, Flavia & Bermejo, Encarna (2020). *Spanish heritage learners' emerging literacy: Empirical research and classroom practice*. Routledge.

SENDY MONARREZ RHONE
University of Houston

Book review

Received 1 September 2020; accepted after revision 16 September 2020

ABSTRACT

EN This manuscript reviews *Spanish Heritage Learners' Emerging Literacy: Empirical Research and Classroom Practice*, by Flavia Belpoliti (Texas A&M University-Commerce) and Encarna Bermejo (Houston Baptist University), published in 2020 by Routledge. The book is the result of an empirical study. Its eight chapters follow a research-based approach to the teaching of Spanish Heritage Language. The authors present detailed linguistic features to consider when teaching SHL writing and research-based pedagogical and instructional implications.

Key words: SPANISH HERITAGE LANGUAGE, RESEARCH-BASED PEDAGOGY, EMERGING LITERACY

ES Este manuscrito es una reseña del libro *Spanish Heritage Learners' Emerging Literacy: Empirical Research and Classroom Practice* de Flavia Belpoliti (Texas A&M University-Commerce) y Encarna Bermejo (Houston Baptist University), publicado en 2020 por Routledge. El libro es el resultado de un estudio empírico: tiene ocho capítulos y sigue un enfoque de aprendizaje basado en la investigación para la enseñanza del español como lengua de herencia. Se presentan características lingüísticas detalladas que se deben tomar en cuenta al enseñar la escritura del español como lengua de herencia y las implicaciones pedagógicas e instruccionales según el enfoque del aprendizaje basado en la investigación.

Palabras claves: ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA, APRENDIZAJE BASADO EN LA INVESTIGACIÓN, ALFABETIZACIÓN EMERGENTE

IT Questo manoscritto è una recensione del libro *Spanish Heritage Learners' Emerging Literacy: Empirical Research and Classroom Practice* di Flavia Belpoliti (Texas A&M University-Commerce) e Encarna Bermejo (Houston Baptist University), ed è stato pubblicato dalla Routledge nel 2020. Il libro, risultato di uno studio empirico, è suddiviso in otto capitoli che seguono un approccio all'insegnamento dello spagnolo come lingua ereditaria basato sulla ricerca. Le autrici presentano nel dettaglio le caratteristiche linguistiche da tenere in considerazione nell'insegnamento dello spagnolo come lingua ereditaria e le implicazioni pedagogiche e per l'insegnamento che derivano dalla ricerca.

Parole chiave: SPAGNOLO COME LINGUA EREDITARIA, PEDAGOGIA BASATA SULLA RICERCA, ALFABETIZZAZIONE EMERGENTE

In *Spanish Heritage Learners' Emerging Literacy: Empirical Research and Classroom Practice*, Flavia Belpoliti and Encarna Bermejo offer a substantial contribution to the field of heritage language (HL) pedagogy by presenting a multidimensional research-based approach to the teaching of Spanish as a Heritage Language (SHL). This book is the result of an empirical study that focuses on the linguistic knowledge and writing abilities of beginner Spanish heritage language learners (SHLL) in Spanish college courses. The novelty of this book is its comprehensive analysis of SHL emergent writing production, and its strength relies on providing linguistic analysis and pedagogical and practical solutions derived from an empirical research study. The book uses this analysis to help professors and professionals that come in contact with SHLL at beginner stages to better comprehend their linguistic abilities and help them develop their literacy in the HL.

This book has eight chapters, in addition to the introduction, which can be divided into three sections. In the first section, Chapter 1 provides an overview of heritage languages in the United States, particularly Spanish and its context, and an introduction of the research that drives the remaining chapters. In the second section, Chapters 2 through 6 explain the linguistic features to take into consideration when teaching SHL writing, from the surface-level conventions (orthography) to sentence structure and lexical production to more complex components at the discourse level. The third section, Chapters 7 and 8, highlights current and future research and teaching trends in SHL pedagogy, projects that can be implemented in beginning SHL courses, and research-based ideas to create a SHL curriculum at the university level. While each of Chapters 2 through 6 concludes with research-based pedagogical and instructional implications, the last two chapters are fully pedagogically oriented. The unique contribution of these last chapters to HL pedagogy is to provide teaching approaches and classroom activities that address each linguistic feature analyzed in the earlier chapters.

In the introduction, the authors provide a general history of HL research—which dates back to the late 1970s and developing more fully at the beginning of the 21st century—and its unique context in teaching SHL, particularly writing, at the university level. Due to the nature of HLs, the authors show the need to focus on literacy at the beginner's level in college courses, as increasing numbers of second, third, or later generations of Spanish speakers are enrolling in Spanish courses at the university, thus creating a particular pedagogical and curricular need at this academic level. The authors define literacy as “reading and writing effectively in a variety of contexts” (Pilgrim & Martinez, 2013, p. 60) and explain the dynamic dimensions of language and literacy, such as being able to engage with the language in its written form rather than just orally and considering the diverse social functions of language (Halliday, 1996). Furthermore, emergent literacy is defined as “the initial stages of this multidimensional process” (Belpoliti & Bermejo, 2020, p. 4). Heritage speakers' abilities and knowledge are merged to produce written texts in the HL in different social contexts (Beaudrie & Ducar, 2005; Vergara Wilson & Ibarra, 2015).

Chapter 1, “Heritage Languages and Spanish Heritage Language Speakers in the United States,” has four sections that set the foundation for understanding SHLL: a literature review of HL research over the past two decades, a discussion of the complexity of the definitions of HL and HLL, an account of the context of SHLL in the United States and particularly of the Hispanic population of Texas and Houston, which acts as a segue into the final section, a description of the research study on which this book is based. The study involved a corpus of 200 writing samples, essays from beginner students that took the online placement test for Spanish heritage learners at the University of Houston. The results from this study are then analyzed and discussed in detail in the following chapters, focusing each chapter on one of the areas of language: writing conventions, verbal morphology, sentence complexity, lexical access, and discourse organization.

In Chapter 2, “Spanish Orthography in Heritage Language Writing,” the authors present, through statistical analysis, the challenges of spelling as one of the most difficult topics for SHLL to master. They make a three-level analysis: (1) phoneme-to-grapheme relationships, divided into different representations, particularly the problematic relationships such as the /s/ phoneme and the <h> grapheme; (2) accent marks, focusing on the omission (the primary problem), misuse, and addition of accents; and (3) syllable and word division, though this is the least of the problems at the orthographic level. With these findings, the chapter concludes with different pedagogical strategies for HLLs to improve their spelling, such as providing direct instruction on high-frequency words, using discovery and visualization techniques, and technology.

Chapter 3, “Spanish Verbs in Emerging Heritage Language Writing,” focuses on analyzing the beginning SHL learners' knowledge of the verbal system of Spanish, in order to guide classroom implementations to help SHLLs acquire a more complex verbal morphology. First, this chapter introduces the tense, aspect, and mood system of Spanish and explains this system in terms of SHLL accuracy and complexity of use. The main section of this chapter is a statistical analysis of the corpus in terms of tense, aspect, and

mood. It shows that though SHLL have challenges in the use of different tenses (i.e., differentiating between the preterit and the imperfect) and different moods (i.e., deciding when to use indicative or subjunctive), the main problem is that they tend to avoid using complex verbs and instead use more familiar structures, making their writing more colloquial. The chapter also ends with pedagogical implications, mainly recommending interactive reading and the use of folklore in language teaching.

The strength of Chapter 4, “Building Sentences in Spanish: Complexity, Fluency, and Accuracy,” relies on the understanding of the grammatical competence in SHLL’s production as the foundation for deciding the order of the grammatical instruction. In this chapter, the authors show how SHL instruction needs to focus on sentence structure, particularly in terms of complexity, fluency, and accuracy, as students become more functional in their writing by developing proficiency and a more academic writing style. Their research has shown that the most problematic structures for SHLL are nominal phrases, gender, number and person agreement, possessive structures, relative clauses, and prepositions. Based on these findings, the authors give three practical approaches to teaching grammar. First, raising linguistic awareness, which allows students to pay close attention to the Spanish linguistic system. The second approach is focusing on form, through techniques such as dictogloss, a teaching technique that addresses grammatical structures by requiring the students to listen to an oral piece and write and rewrite it as they listen. The last approach is extensive reading, focusing particularly on authentic and multidialectal texts.

The focus of Chapter 5 is vocabulary knowledge. The authors argue that the main vocabulary problem for SHLL is the influence of English into their Spanish lexicon. Due to the particular context of how Spanish is acquired in the context of the United States, explained and contextualized in the first chapter, SHLL at college level have a strong colloquial lexicon, and they use a (sometimes very inventive) language from their upbringing, even in academic contexts. English contact has brought into SHLL lexicon a variety of loans, calques, and new creations. To help students build a more formal vocabulary and decrease the number of English transfers, the authors recommend that teachers focus on specific vocabulary areas, which will help the learners build a larger lexical repertoire that includes academic and formal vocabulary. In its pedagogical implications, this chapter recommends vocabulary teaching activities that cover a wide variety of areas introduced to the students in stages of difficulty (from easier, limited vocabulary to more complex, idiomatic use of vocabulary) to allow students to grow their vocabulary breadth and depth in an intentional way.

Chapter 6 focuses on the widest linguistic characteristic of writing, discourse competence, which allows students and writers to go beyond the sentence level and provide a stronger organization of text and information. Discourse competence not only includes linguistic strategies, but it also requires cultural knowledge to make texts understandable and meaningful to the reader. This chapter, then, describes how SHLL organize their texts, focusing on the global structure, the argumentative sequencing, and text cohesion.

The last two chapters are fully pedagogical in nature. Chapter 7, “Towards a Signature Curriculum For Spanish as a Heritage Language,” promotes a curriculum design that includes all of these previously analyzed linguistic features and explains how they can be implemented in project-based learning (PBL). From a research-based approach, the chapter indicates that there is a higher chance of student participation and development of writing abilities and skills through PBL. Chapter 8, “Teaching and Learning Heritage Languages: New Directions, Enduring Questions,” is a fascinating and brilliant chapter, as it uses the framework of the story of Rosa, a 29-year-old third-generation Mexican-American student, to illustrate and pull together all the research on the five linguistic aspects of literacy from this volume. By using the PBL model, the authors provide recommendations and clear techniques to apply all the knowledge that they have presented throughout the book.

In conclusion, Belpoliti and Bermejo have given the field of SHL a new, fresh, groundbreaking research-based book that is scientific by virtue of the data and approach used, but that it is also very practical as it has a strong focus on classroom application. Although the book focuses on university-level SHL, the findings and recommendations will appeal to a wider audience of readers: non-language university teachers, educational leaders, policymakers, and anyone who comes in contact with SHLL in and outside of the academic context. Finally, it is also a valuable volume for training graduate students in research and research-based pedagogy.

References

- Beaudrie, Sara, & Ducar, Cynthia (2005). Beginning-level university heritage programs: Creating a space for all heritage language learners. *Heritage Language Journal*, 3(1), 1–26.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood (1996). Literacy and linguistics: A functional perspective. In Ruqaiya Hasan & Geoffrey Williams (Eds.), *Literacy in society* (pp. 339–376). Addison Wesley Longman.
- Pilgrim, Jodi, & Martinez, Elda (2013). Defining literacy in the 21st century: A guide to terminology and skills. *Texas Journal of Literacy Education*, 1(1), 60–69.
- Vergara Wilson, Damián, & Ibarra, Carlos Enrique (2015). Understanding the inheritors: The perception of beginning-level students toward their Spanish as a heritage language program. *E-JournALL, Euro-American Journal of Applied Linguistics and Languages*, 2(2), 85–101.

Sendy Monarrez Rhone, University of Houston
sendyrhone@gmail.com

- EN** | **Sendy Monarrez Rhone** is a Spanish Instructor in the Department of Hispanic Studies at the University of Houston, where she is currently pursuing a PhD in Spanish Linguistics. Her areas of research are Spanish applied linguistics, especially phonetics and pronunciation, and heritage language learners. Her language pedagogy interests are multilingualism, teacher training, e-learning content development, online learning, and language learning strategies.
- ES** | **Sendy Monarrez Rhone**, es instructora de español en el Departamento de Estudios Hispánicos en la Universidad de Houston, donde actualmente está haciendo un doctorado en Lingüística Española. Sus áreas de investigación son la lingüística aplicada del español, especialmente la fonética y la pronunciación, y los hablantes de herencia. Sus intereses en la pedagogía de idiomas son el multilingüismo, la formación del profesorado, el desarrollo de contenido de aprendizaje en línea, el aprendizaje en línea y las estrategias de aprendizaje de idiomas.
- IT** | **Sendy Monarrez Rhone** è una docente di spagnolo nel Dipartimento di Studi Ispanici all'Università di Houston dove sta attualmente completando il dottorato in Linguistica Spagnola. Le sue aree di ricerca sono la Linguistica Applicata Spagnola, con un focus particolare sulla fonetica e sulla pronuncia e gli apprendenti di lingue ereditarie. La sua sfera d'interesse nell'ambito pedagogico delle lingue sono il multilinguismo, la formazione dei docenti, lo sviluppo dei contenuti di apprendimento a distanza, l'apprendimento online e le strategie d'apprendimento delle lingue.